

MARÍA LACALLE NORIEGA

# EN BUSCA DE LA UNIDAD DEL SABER

UNA PROPUESTA PARA RENOVAR  
LAS DISCIPLINAS UNIVERSITARIAS

*IN SEARCH OF THE UNITY OF KNOWLEDGE*  
*A PROPOSAL TO RETHINK UNIVERSITY DISCIPLINES*

2.ª EDICIÓN REVISADA, AMPLIADA Y BILINGÜE



COLECCIÓN DIÁLOGOS

...πραξις και θεωρία son, a su vez, dos modalidades de  
del ser-ahí que Heidegger denomina "preocupación" (Besorgen).  
Es de este modo cómo Heidegger, conduciendo la π

...ofreciendo los líderes  
...apóstata. Este era el tiempo  
...importantes. Para el tiera  
...Jesús, como representar  
...estaba escogiendo el conducir  
...para recoger a su clase del  
...verdades que se habían revel  
...bra de Dios habían venido a E  
...asociación diligente por me  
...cuidadoso y diligente en la convic  
...ellas se basaba en la convic

Velámenes:  
• Párrafo con los  
• Teoría de la  
• Análisis de la  
• Párrafo de la  
• Cálculo de la  
• Diagrama de la  
• Conclusión de la  
• Conclusión de la  
• Conclusión de la

Conclusión:  
• Conclusión de la  
• Conclusión de la  
• Conclusión de la

Conclusión:  
• Conclusión de la  
• Conclusión de la  
• Conclusión de la

# En busca de la unidad del saber

Una propuesta para renovar las disciplinas  
universitarias

*In Search of the Unity of Knowledge*  
*A Proposal to Rethink University Disciplines*

María Lacalle Noriega

Traducción al inglés de Erica Huttner



Universidad  
Francisco de Vitoria  
**UFV** Madrid  
*Editorial*

## **Colección** *Diálogos*

### **Director**

Vicente Lozano Díaz

### **Comité Científico Asesor**

Carmen Romero Sánchez-Palencia

Fernando Viñado Oteo

Ángel Barahona Plaza

Cristina Ruiz-Alberdi Fernández

© 2018 María Lacalle Noriega

© 2018 Erica Huttner, de la traducción al inglés

© 2018 Editorial UFV

Universidad Francisco de Vitoria

Ctra. Pozuelo-Majadahonda, km 1,800

28223 Pozuelo de Alarcón (Madrid)

Tel.: (+34) 91 351 03 03

editorial@ufv.es

www.editorialufv.es

Segunda edición revisada, ampliada y bilingüe: marzo de 2018

ISBN edición digital: 978-84-16552-50-4

Traducción al inglés: Erica Huttner

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con la autorización de los titulares de la propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y ss. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos ([www.cedro.org](http://www.cedro.org)) vela por el respeto de los citados derechos.



Esta editorial es miembro de UNE, lo que garantiza la difusión y comercialización de sus publicaciones a nivel nacional e internacional.

Este libro puede incluir enlaces a sitios web gestionados por terceros y ajenos a EDITORIAL UFV que se incluyen solo con finalidad informativa. Las referencias se proporcionan en el estado en que se encuentran en el momento de la consulta de los autores, sin garantías ni responsabilidad alguna, expresas o implícitas, sobre la información que se proporcione en ellas.

# Índice

## EN BUSCA DE LA UNIDAD DEL SABER

Antes de comenzar.....	5
1. Planteamiento de la cuestión .....	7
2. ¿En qué consiste el repensamiento? .....	17
3. ¿En qué se concreta el repensamiento? .....	37
4. ¿Cómo abordar el repensamiento? .....	49
5. Guía para la elaboración de un proyecto docente e investigador .....	53
6. Un camino sin fin .....	67

## *IN SEARCH OF THE UNITY OF KNOWLEDGE*

Foreword .....	69
Before We Begin... ..	74
1. Approaching the Issue .....	76
2. What is Rethinking? .....	86
3. How Do We Achieve Rethinking? .....	105
4. How Do We Approach Rethinking? .....	117
5. Guide for Developing a Teaching and Research Project.....	121
6. An Ongoing Journey .....	135
BIBLIOGRAFÍA / BIBLIOGRAPHY.....	136

# **En busca de la unidad del saber**

Una propuesta para renovar las disciplinas universitarias

## Antes de comenzar...

¿Qué entendemos por *repensar* nuestras asignaturas en la Universidad Francisco de Vitoria? *Repensar* no es, simplemente, «pensar otra vez». Si así fuera, no sería gran cosa y podríamos considerarlo una inútil pérdida de tiempo, pues pensar lo mismo una y otra vez puede llegar a resultar tedioso y estéril. Por el contrario, el *repensamiento* de las disciplinas científicas entraña una novedad radical que comporta un inmenso cauce de fecundidad investigadora y docente. ¿Dónde reside esta novedad? Principalmente, en la transdisciplinariedad, es decir, en poner en contacto cada disciplina con la Filosofía y con la Teología, ciencias universales, arquitectónicas, lo cual nos permite superar la fragmentación del conocimiento y la hiperespecialización propia de la universidad actual y alcanzar la unidad del saber.

Queremos superar la compartimentalización y el positivismo que han imperado en las aulas universitarias en las últimas décadas para, con una mirada nueva, proponer una visión de nuestras disciplinas desde la humanidad completa, superando los límites de cada ciencia en una búsqueda interminable de sentido y plenitud.

No se trata, por tanto, de darle vueltas a lo mismo, ni de inventar algo completamente nuevo. Se trata de abrir cada disciplina a la realidad de un modo plenamente humano, incluyendo, por supuesto, al sujeto que conoce y que está inmerso en esa misma realidad. Para lograrlo, se requiere el dominio científico y técnico de la propia disciplina y partir de la razón ampliada, es decir, de una razón que no se encierra en sí misma, sino que incluye al hombre completo, también la fe y el corazón.

El repensamiento de las asignaturas consiste en contemplar nuestras asignaturas con una mirada distinta, que brota de la razón ampliada, busca la unidad del saber, tiene su base en las preguntas

fundamentales (antropológica, epistemológica, ética y de sentido) y requiere de la puesta en juego del profesor.

Los frutos del repensamiento se deben reflejar en un *syllabus* detallado que incluya la visión general, científica, metodológica, didáctica y programática de la asignatura.

Un momento clave para el repensamiento es la elaboración de un proyecto docente e investigador. En la Universidad Francisco de Vitoria esto se pide para el acceso a las categorías de profesor titular y catedrático, aunque todo profesor debería comenzar a elaborarlo mucho antes, cuando ya tiene cierta experiencia y puede desarrollar una visión propia y personal de la universidad, de su propia ciencia y de su enseñanza. Incluimos, al final de estas páginas, una pequeña guía que pretende ser una ayuda para la redacción de dicho proyecto.

# 1. Planteamiento de la cuestión

## 1.1. LA UNIVERSIDAD HOY

Se puede afirmar que, en general, la universidad actual se parece poco a lo que era en sus orígenes. Está claro que estamos hablando de una institución milenaria que ha sufrido, como es lógico, muchas reformas desde su nacimiento allá por el siglo XII, y que no puede permanecer exactamente igual que en la Edad Media. Pero una cosa es cambiar para adaptarse a las nuevas circunstancias y tiempos y otra es transformarse hasta el punto de perder la propia identidad. No es el momento ni el lugar para desarrollar una historia de la universidad analizando las causas y consecuencias de las sucesivas variaciones que se han ido produciendo. Pero quizá convenga detenerse un instante en algunas cuestiones que han alterado la institución universitaria de tal manera que corre el peligro de abandonar definitivamente su vocación originaria y convertirse en otra cosa.

Como es sabido, la universidad nace como una comunidad de profesores y alumnos que buscan la verdad. Ayuntamiento de profesores y alumnos por el saber, decía Alfonso X en la Ley de Partidas.<sup>1</sup> En la universidad medieval se buscaba un saber integral y, para ello, el plan de estudios se iniciaba con el estudio de las artes liberales según una división en *Trivium* y *Quadrivium* (Letras y Ciencias). Tras completar el *curriculum* de artes liberales, el estudiante podía comenzar a estudiar Derecho, Medicina o Teología, que era considerada la ciencia reina.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> «Ayuntamiento de maestros et escolares que es fecho en algún logar con voluntad et entendimiento de aprender los saberes». ALFONSO X, *Código de las Siete Partidas*, ley 1, del Título XXXI de la Segunda Partida.

<sup>2</sup> Alejandro RODRÍGUEZ DE LA PEÑA: «Los orígenes de la Universidad: las piedras y las almas de las Universidades medievales», en *Arbil*, [www.arbil.org/\(85\)univ.htm](http://www.arbil.org/(85)univ.htm) (consultado en mayo de 2010).



Luego, la universidad fue evolucionando de distinta manera según los países. En el siglo XIX coexistían en Europa tres modelos muy diferentes entre sí. En Alemania, la universidad se centró, sobre todo, en la investigación científica, crítica y rigurosa (con exclusión de saberes técnicos-profesionales) y en la formación de científicos y élites. El modelo anglosajón se caracterizó por su aspiración a contribuir al desarrollo socioeconómico mediante la formación de líderes, teniendo las universidades gran autonomía respecto del poder público. En Francia, la institución universitaria se convirtió, desde la época napoleónica, en un gran aparato de formación de funcionarios al servicio del Estado, sometido al control público en todo lo referente a su organización y funciones.<sup>3</sup> La universidad española, en esta como en otras muchas cuestiones, siguió el modelo francés. Y esto ha supuesto un grave lastre que arrastramos desde la Ley de Ordenación Universitaria de 1943.

Por otra parte, se han producido una serie de cambios a nivel de pensamiento, y también a nivel científico y social, que han tenido una gran influencia en la transformación de la universidad.

En primer lugar, se ha producido un divorcio entre la razón y la sabiduría. Juan Pablo II, en la encíclica *Fides et ratio*, proporciona una mirada profunda sobre la situación del pensamiento moderno: eclecticismo, historicismo, utilitarismo, cientificismo, pragmatismo y nihilismo son algunas de las corrientes que han conducido al hombre al llamado *pensamiento débil*, que se caracteriza por la pérdida de confianza en la razón para conocer la unidad y el fundamento de lo real.

El hombre actual desconfía de la capacidad de la razón para conocer la verdad.<sup>4</sup> Es más, el relativismo ha puesto en duda la existencia misma de la verdad. Benedicto XVI ha repetido muchas veces que el relativismo es el problema principal de nuestro tiempo. Y no solo en el ámbito moral, sino también por la «actitud intencional profunda que la conciencia contemporánea —creyente y no creyente— asume fácilmente con relación a la verdad».<sup>5</sup> Una actitud de indiferencia,

<sup>3</sup> José Ramón CHAVES GARCÍA: *La universidad pública española: configuración actual y régimen jurídico de su profesorado*, Universidad de Oviedo, 1991, p. 18.

<sup>4</sup> Cfr. JUAN PABLO II: *Fides et ratio*, n.º 86-91, Roma, 1998.

<sup>5</sup> Ángel RODRÍGUEZ LUÑO: *Relativismo, verdad y fe*, en [www.arvo.net](http://www.arvo.net) (consultado en mayo de 2010).

de desprecio, incluso de rechazo visceral a la posibilidad misma de que exista la verdad.

Como decía Carlos Valverde, «ya no hay verdades, hay apetencias»;<sup>6</sup> no hay certezas, hay opiniones. Cada uno tiene la suya, y todas valen lo mismo. Así que no merece la pena discutir. Esta actitud se opone al más genuino espíritu universitario, pues la enseñanza en la universidad es búsqueda compartida, diálogo fecundo, donde la «libertad se ve facilitada, y hasta sencillamente constituida, por la vehemente voluntad y el amor a la verdad».<sup>7</sup> Cuando tal anhelo falta, cuando nuestro interlocutor no acepta la posibilidad de encontrar la verdad, el diálogo está de más, se torna inútil, vano, más aún, imposible.

Por otra parte, desde el siglo XIX se ha ensalzado la ciencia positiva hasta el endiosamiento, llegando a considerarla como la única modalidad válida de conocimiento objetivo. Esto ha conducido a la negación de otras modalidades del conocimiento humano, concretamente de la Filosofía y la Teología. La formación humanística ha quedado relegada a la marginalidad, cuando no ha desaparecido por completo, y el horizonte del conocimiento se ha ido reduciendo a lo estrictamente empírico. Como consecuencia de esa mentalidad relativista y positivista, la pregunta por la verdad, así como la cuestión del significado último de la realidad, se han arrinconado, pues carecen absolutamente de interés.

El desarrollo de las ciencias ha provocado que la *universitas studiorum*, la interdisciplinariedad que está en el origen de la universidad, haya cedido el puesto a una hisperespecialización.<sup>8</sup> En gran medida, los profesores nos hemos convertido en especialistas de una pequeña parcela de la realidad, y con demasiada frecuencia perdemos incluso el sentido de la referencia de esa porción a todo lo demás, al conjunto. Nos centramos en una parcela del saber,

---

<sup>6</sup> Carlos VALVERDE: *Génesis, estructura y crisis de la posmodernidad*. Madrid: BAC, 1996, p. 339.

<sup>7</sup> Josef PIEPER: *Defensa de la Filosofía*. Barcelona: Herder, 4.ª ed., 1979, p. 50.

<sup>8</sup> Paul POUPARD: *La universidad, creadora y transmisora de una nueva cultura al alba del III Milenio*, Madrid: Universidad san Pablo-CEU, 28 de mayo de 2001, disponible en [http://www.dpumadrid.es/pensar\\_textos/Poupard\\_Universidad%20creadora.htm](http://www.dpumadrid.es/pensar_textos/Poupard_Universidad%20creadora.htm) (consultado en mayo de 2010).

desconectada del resto de las parcelas y encerrada dentro de sus propios límites. Esto ha tenido consecuencias graves en la docencia y en la concepción de la realidad que se transmite a los alumnos: una concepción fraccionada, parcial, incompleta, que produce en ellos fragmentación e impide que alcancen la unidad interior.<sup>9</sup> La fragmentación inconexa de enseñanzas a la que el estudiante se ve sometido le puede llegar a desorientar e, incluso, a paralizar, intelectualmente primero y prácticamente después. Así, sus conocimientos permanecen en él en compartimentos estancos, incomunicados entre sí e incapaces de guiar de modo inteligente la totalidad de su vida.<sup>10</sup>

La hiperespecialización y fragmentación del saber contribuyen a la formación del «nuevo bárbaro» del que hablaba Ortega: un profesional perfectamente adiestrado en la técnica de su disciplina, pero incapaz de situarla en su contexto y relacionarla con otras materias; más instruido que nunca, pero más inculto también.<sup>11</sup>

Por otra parte, asistimos desde hace décadas a una excesiva acentuación de la dimensión técnica de la inteligencia humana frente a la función sapiencial. La dimensión técnica es aquella que nos permite dominar y someter la naturaleza, fabricar instrumentos y obtener recursos. La función sapiencial de la inteligencia mira, en cambio, a entender el significado del mundo y el sentido de la vida humana. Acuña conceptos no con la finalidad de dominar, sino de alcanzar las verdades y las concepciones del mundo que pueden dar respuesta a la pregunta por el sentido de nuestra existencia.<sup>12</sup>

La cultura utilitarista y relativista provoca un desequilibrio de estas dos funciones de la inteligencia: la técnica y la sapiencial. Desde el relativismo se dice que no tiene sentido preguntar sobre lo que es, y que solo podemos preguntar sobre lo que podemos hacer con las cosas. Lo que importa no es la verdad, sino la praxis,

<sup>9</sup> JUAN PABLO II: *Fides et ratio*, n.º 85, Roma, 1998.

<sup>10</sup> Carlos CARDONA: *Ética del quehacer educativo*. Madrid: Rialp, 1990, p. 12.

<sup>11</sup> José ORTEGA Y GASSET: *Misión de la Universidad*. Madrid: Fundación Universidad-Empresa, 1998, p. 26.

<sup>12</sup> Ángel RODRÍGUEZ LUÑO: *Relativismo, verdad y fe*, disponible en [www.arvo.net](http://www.arvo.net) (consultado en junio de 2010).

el dominio de las cosas para nuestro provecho.<sup>13</sup> Esto tiene también una consecuencia directa en la docencia universitaria, y es la conversión del profesor en una especie de técnico que transmite conocimientos útiles.

Así, la mentalidad utilitarista se impone sobre el humanismo integral y lleva a desconsiderar las necesidades y las expectativas de la persona, a censurar o a sofocar los interrogantes más constitutivos de su existencia personal y social. La cuestión sobre el sentido de la vida es considerada como algo que pertenece al campo de lo irracional o de lo imaginario.<sup>14</sup> Las consecuencias de todo esto pueden llegar a ser dramáticas, como ha señalado Benedicto XVI: «desde los abusos de una ciencia sin límites, más allá de ella misma, hasta el totalitarismo político que se aviva fácilmente cuando se elimina toda referencia superior al mero cálculo de poder».<sup>15</sup>

Como corolario de todo lo anterior, muchas universidades han abandonado su vocación originaria para convertirse en escuelas de formación profesional de alto nivel. La formación de las personas ha cedido su lugar a la capacitación de profesionales y la universidad se ha transformado en una empresa proveedora de los peritos que necesita la sociedad, preocupándose únicamente por su preparación técnica y olvidando su formación humana.<sup>16</sup> Los alumnos acumulan datos, pero no son capaces de discriminarlos, de distinguir entre lo principal y lo accesorio, entre lo verdadero y lo falso, entre los hechos y las opiniones. Se imparte mucha instrucción y poca sabiduría que tiene que ver con el sentido de la vida. Y esto se puede agravar con el planteamiento que se deriva del Espacio Europeo de Educación Superior, que señala como objetivo primor-

---

<sup>13</sup> BENEDICTO XVI: *Fe, verdad y cultura. Reflexiones a propósito de la «Fides et ratio»*. Conferencia pronunciada el 16 de febrero de 2000, dentro de los actos del Primer Congreso Teológico Internacional, organizado por la Facultad de Teología San Dámaso (Madrid), disponible en [www.archimadrid.es/dpuniversitaria/pensar.html#feuni](http://www.archimadrid.es/dpuniversitaria/pensar.html#feuni) (consultado en mayo de 2010).

<sup>14</sup> JUAN PABLO II: *Fides et ratio*, n.º 88b, Roma, 1998.

<sup>15</sup> BENEDICTO XVI: Discurso a jóvenes profesores universitarios, El Escorial, 19 de agosto de 2011, disponible en [https://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2011/august/documents/hf\\_ben-xvi\\_spe\\_20110819\\_docenti-el-escorial.html](https://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2011/august/documents/hf_ben-xvi_spe_20110819_docenti-el-escorial.html)

<sup>16</sup> *Misión UFV. Nuestra Misión hoy*. Madrid: Universidad Francisco de Vitoria, 2010, p. 21.

dial de la enseñanza universitaria el facilitar al máximo la empleabilidad del estudiante.<sup>17</sup>

En definitiva, ¿qué es lo que ha ocurrido? Primero, la ciencia positiva desplazó a la Teología y a la Filosofía de su función integradora de los distintos saberes, perdiéndose una visión unitaria de la realidad. La búsqueda de la unidad fue sustituida por la fragmentación y la especialización exagerada. Más recientemente, las propias ciencias positivas han sido desplazadas en su peso relativo por las disciplinas técnicas, de alta demanda social. Las universidades se han convertido, en gran medida, en institutos politécnicos de capacitación para el trabajo, con espacios cada vez más reducidos para el desarrollo de la visión contemplativa de la inteligencia.<sup>18</sup> Y el nihilismo se ha instalado en la universidad: en una enseñanza fragmentaria, sin verdad, sin sabiduría, sin maestros y sin verdaderos estudiantes. Por todo ello podemos afirmar que la institución universitaria se encuentra sumida en una profunda crisis de identidad.

## 1.2. ¿PARA QUÉ ENSEÑAMOS?

Conocer la realidad de la universidad actual es importante para, situándonos con pie firme en el presente, construir la universidad del futuro.<sup>19</sup>

Ahora bien, para ello es preciso que nos planteemos una pregunta fundamental: ¿para qué enseñamos? En efecto, parece que lo más adecuado es que un docente se plantee su trabajo desde el punto de vista de su causa final. Es decir, fijándose en el fin que persigue, pues si no tiene claro esto, si no sabe para qué se esfuerza,

<sup>17</sup> Ver, por ejemplo, REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, publicado en el BOE el 30 de octubre de 2007.

<sup>18</sup> Pedro MORANDÉ COURT: «Un nuevo humanismo para la vida de la Universidad», exposición hecha en el marco del Jubileo de los Docentes Universitarios, Roma, septiembre de 2000, en *Humanitas*, n.º 20.

<sup>19</sup> Cfr. *Misión UFV. Nuestra Misión hoy*. Madrid: Universidad Francisco de Vitoria, 2010, pp. 43-45.

nunca podrá desempeñar adecuadamente su tarea. La causa final es la primera, como lo es el planteamiento de objetivos y la enunciación de propósitos en cualquier acción que pretenda ser humana. «Si perdemos de vista el fin último vamos, sencillamente, a la deriva. Con todo lo grave que esto puede ser. Porque ir a la deriva significa dispersarse, tanto interior como exteriormente. Interiormente: porque se trabaja desgastándose sin saber bien para qué, ni a dónde se va. Exteriormente: porque uno termina dominado por la preocupación de subsistir en un ambiente tan competitivo como el que nos rodea, y en consecuencia se abandona el camino que, de verdad, nos conduce hacia una meta formativa».<sup>20</sup> Habrá que aplicar, pues, la máxima escolástica: «*finis est primus in intentionem, ultimus in executionem*».

La pregunta clave entonces es la siguiente: ¿para qué enseñamos? ¿Hacia dónde queremos orientar a nuestros alumnos? ¿Hacia la competitividad? ¿Hacia el triunfo económico? ¿Hacia la fama? ¿Nuestro objetivo en la enseñanza es preparar a los estudiantes para el éxito profesional, exclusivamente?

Consideramos que la universidad debe preparar a los alumnos no solo para el mundo del trabajo, sino, sobre todo, para la vida, para que sepan desentrañar la realidad y comprender el mundo, para que asuman con responsabilidad su proyecto de vida, para que se desarrollen plenamente como personas y sirvan al bien común de la sociedad en la que viven. Hacia esa meta tan ambiciosa se deben encaminar los esfuerzos de todo buen profesor.

El profesor de la universidad Francisco de Vitoria no debe ser un mero técnico, simple transmisor de técnicas, sino que debe comunicar auténtica sabiduría, pues «es tarea de la universidad forjar hombres y mujeres que sepan dar testimonio de sabiduría que es saber y sabor (*scientia et sapientia*) de las cosas de Dios, del hombre y del mundo».<sup>21</sup> La auténtica universidad se interesa por transmitir sabiduría, por cultivar el alma, por enseñar a vivir.<sup>22</sup> El saber no

---

<sup>20</sup> Ibídem, p. 30.

<sup>21</sup> Jozef TOMKO: Discurso de inauguración del año académico 2005-2006 en la Universidad Católica San Antonio de Murcia.

<sup>22</sup> *Misión UFV. Nuestra Misión hoy*. Madrid: Universidad Francisco de Vitoria, 2010, p. 27.

es erudición, no es poder, no es un título, no es amontonamiento de datos; el saber es vida, y vida que satisface las aspiraciones más profundas del alma.<sup>23</sup>

### 1.3. JUSTIFICACIÓN Y NECESIDAD: *HOMO QUARENS*

Esto no es solo una idea loca fruto de la ingenuidad de una universidad joven y demasiado entusiasta, sino que es algo que se deriva directamente del propio ser del hombre. Lo vemos con claridad si nos preguntamos: ¿está el hombre hecho para algo más que para ser un buen profesional?

Parece que sí, que somos algo más que *homo faber*. Y también más que *homo oeconomicus*. El hombre es cabeza y corazón, inteligencia y voluntad, afectividad, libertad, creatividad. El hombre es un espíritu encarnado que se relaciona con las cosas y con los demás hombres, que depende de su entorno vital y tiene una historia, una biografía, que va haciéndose en camino con otros como él. El hombre es un ser capaz de amar y ser amado. Es un ser abierto al infinito. Es un buscador.

En la encíclica *Fides et Ratio*, Juan Pablo II, citando a Aristóteles, recuerda que: «todos los hombres desean saber»,<sup>24</sup> y define al hombre como «aquel que busca la verdad».<sup>25</sup> El hombre desea saber y desea amar. ¿Hay alguna relación entre la verdad y el amor? Sí, la hay. La verdad sin el amor es algo frío y tremendo. El amor sin la verdad es un engaño. Ambas realidades exigen una respuesta armónica por parte del hombre. Pero ¿qué tiene que ver la universidad con todo esto? Creemos que mucho. La universidad ha de convertirse en el lugar privilegiado donde se elabora esa síntesis armónica, el taller donde se forja, en el interior de la persona, la pasión por la verdad y el amor sin fronteras, sin límites, sin obstáculos interiores.<sup>26</sup>

<sup>23</sup> Enrique MARTÍNEZ: *Santo Tomás, arquitecto de la vida universitaria*. Lección inaugural dictada en la Universidad Santo Tomás de Colombia (Bogotá) el 6 de marzo de 2003.

<sup>24</sup> JUAN PABLO II: *Fides et ratio*, n.º 25 (citando a Aristóteles: *Metafísica*, I, 1), Roma, 1998.

<sup>25</sup> JUAN PABLO II: *Fides et ratio*, n.º 28, Roma, 1998.

<sup>26</sup> Paul POUPARD: Lección inaugural pronunciada en la Universidad San Antonio de Murcia, 22 de noviembre de 2001. Todo esto no es una quimera, es posible. Para nosotros existe un modelo concreto donde hallar respuesta a todas nuestras inquietudes. Es Cristo.

Reconocer que el hombre en cuanto buscador de la verdad, del bien y del amor es la razón de ser de nuestro proyecto universitario es una invitación a educar, y ser educados, en el descubrimiento del significado del mundo, en la atracción que ejerce la realidad, en la sorpresa que nos producen las cosas, en la sed de verdad, de felicidad, de belleza, de significado, de amor, que nos hace humanos. Lo cotidiano en la vida académica —una poesía, un teorema, un fenómeno químico, un fragmento de música— es ocasión preciosa para descubrir el camino que, desde cualquier fragmento de la realidad, conduce hasta la verdad última, aquello que da unidad y confiere sentido a todas las cosas.

Muchas veces nos quejamos, y con razón, de la falta de interés de nuestros alumnos. Pero es de justicia que hagamos un pequeño examen de conciencia y analicemos si nosotros mismos no estamos provocando esa falta de interés por habernos convertido en meros transmisores de información, de técnicas, o bien por perdernos en reflexiones abstractas sin referencia alguna al sujeto y mortalmente aburridas. Quizás, en ocasiones, la culpa es nuestra por no ser capaces de despertar inquietud, de provocar, de abrir en la mente de nuestros estudiantes horizontes más amplios. El sistema universitario, tecnicista e hiperespecializado, ha matado al maestro, y está a punto de matar a los alumnos de puro tedio y desmotivación.<sup>27</sup>

Si el profesor no consigue comunicarse, si no consigue hacer que su temario sea significativo, interpelante, que permita al alumno descubrirse en el objeto de estudio, entonces su enseñanza degenerará en una abstracción sin significado para la vida, en una fastidiosa y terrible aridez. Todos sabemos lo frustrante que es pretender enseñar a quien no está dispuesto a aprender. Sin duda, asimismo será frustrante para quien está ávido por aprender encontrar docentes mediocres, incapaces de aportar ningún valor añadido a lo que dice el manual de la asignatura.

Es nuestra obligación crear un ambiente intelectualmente estimulante. La universidad debe convertirse en una auténtica escuela

---

Es en Cristo donde se realiza de forma suprema la síntesis de la verdad y el amor. Aquel que afirma de sí mismo «Yo soy la verdad» (Jn 14, 6) es el mismo que da la vida por sus amigos como prueba suprema de amor (Jn 15, 13).

<sup>27</sup> Máximo BORGUESI: *El sujeto ausente. Educación y escuela entre el nihilismo y la memoria*. Encuentro: Madrid, 2005.



de pensamiento, abierta a todas las dimensiones de lo humano, en la que profesores y alumnos recuperen la pasión por la verdad y la sabiduría. Cada una de nuestras asignaturas debe convertirse en un espacio que ayude a los alumnos a preguntarse por el sentido de las cosas, a crecer como personas y a enfrentarse a la realidad con curiosidad, con deseos de conocerla y comprenderla, y, si es necesario, transformarla. Podemos —y debemos— despertar en nuestros alumnos el deseo de aprender, y de atreverse a pensar, de ser ellos mismos, de comprometerse con grandes ideales y asumir su propio destino, y de servir material y espiritualmente a los demás. Solo así la universidad será realmente escuela de saber y no una mera fábrica de titulados.

Una educación universitaria movida por ese espíritu de buscar la verdad y el amor en toda ciencia, en toda actividad, en toda relación personal, lleva a un aprendizaje que enriquece la existencia. Hace que los alumnos sean más reflexivos sobre sus creencias, sus opciones vitales, más autoconscientes, más creativos en la solución de problemas, más críticos con los tópicos culturales, más perceptivos del mundo en que viven, mejores personas y profesionales. Un aprendizaje así les prepara mejor para el resto de la vida. Realmente, el alumno es la asignatura importante de la Universidad Francisco de Vitoria.

Por tanto, el repensamiento de las disciplinas científicas no es un mero ejercicio intelectual abstracto, sino una tarea fundada en el propio ser del hombre y al servicio directo de la misión de la universidad. Es un proyecto académico y humanístico de primera importancia. Un «proyecto que requiere una cierta capacidad contemplativa de la vida, de las cosas, de los acontecimientos, para escudriñar su sentido último y trascendente».<sup>28</sup> Un proyecto que necesita también de un esfuerzo creativo en orden a una programación renovada. No se trata de hacer una revisión decorativa, como con un barniz superficial, sino una reforma profunda, creativa y auténticamente transformadora.

---

<sup>28</sup> Jozef TOMKO: Lección inaugural del curso académico 2005-2006 en la Universidad Católica San Antonio de Murcia, disponible en [datos.bne.es/entidad/XX193789.html](http://datos.bne.es/entidad/XX193789.html)

## 2. ¿En qué consiste el repensamiento?

Todos sabemos que en cada área de conocimiento existe una tradición —forjada en la comunidad universitaria— de cómo se deberían hacer las cosas. A veces, estas concepciones se prolongan en el tiempo sin que nadie se pare a cuestionarlas, a preguntarse qué idea del hombre subyace en ellas, qué es lo que de verdad se está transmitiendo. En la Universidad Francisco de Vitoria no queremos limitarnos a reproducir una estructura políticamente correcta, sino elaborar nuestra propia propuesta —argumentada, sólidamente fundamentada y estructurada con coherencia— impregnada de nuestra concepción del mundo y de las cosas.

El repensamiento de las asignaturas requiere una mirada distinta, que brota de la razón ampliada, busca la unidad del saber, tiene su base en las preguntas fundamentales (antropológica, ética, epistemológica y de sentido) y, por supuesto, pone en juego al profesor. Porque, evidentemente, ser valiente y fiel a uno mismo no está exento de peligros. Es un camino exigente, incómodo y trabajoso, además de arriesgado. Es, también, un camino ilusionante y lleno de sentido.

### 2.1. ENSANCHAR LOS HORIZONTES DE LA RACIONALIDAD

Gracias a la razón, el hombre ha logrado conquistas formidables, pero, en los últimos tiempos, la razón ha sufrido un reduccionismo terriblemente empobrecedor y limitante: ha quedado circunscrita al empirismo científico, en un marco de pensamiento postmetafísico. Y esto deja fuera cuestiones fundamentales para la persona humana.

La vida académica e intelectual que corre por las venas de la universidad actual tiene una nota dominante que es la racionalidad

científica, la convicción de que la demostración matemática y/o la prueba empírica de una hipótesis es camino seguro para avanzar en el conocimiento cierto y en sus aplicaciones para el bien del hombre y de la sociedad. Una universidad que se precie de serlo cuidará mucho del rigor científico de su trabajo intelectual. Ahora bien, si la racionalidad científica se generaliza como única forma de conocimiento cierto, se dejan fuera cuestiones vitales para el hombre que no entran en el campo de juego de ninguna ciencia. El sentido de la realidad, de la vida del científico y de la ciencia misma no es materia de las ciencias positivas sino de las Humanidades, de la Filosofía y de la Teología. Ensanchar los horizontes de la racionalidad científica es volver a poner en juego al hombre como sujeto y beneficiario de la ciencia. Esto lo sabe la universidad desde sus inicios, y una que prescindiera de la cuestión del sentido, que es la cuestión de la verdad, es una universidad ideologizada, o políticamente correcta, pero a costa de su propia identidad.

Por eso es necesario ampliar el horizonte de la racionalidad moderna, ampliación que incluye la racionalidad de la fe y, con ella, la razón metafísica purificada por la misma fe. Así lo expresaba Benedicto XVI en la universidad de Ratisbona:

La intención no es retroceder o hacer una crítica negativa, sino ampliar nuestro concepto de razón y de su uso. Porque, a la vez que nos alegramos por las nuevas posibilidades abiertas a la humanidad, vemos también los peligros que surgen de estas posibilidades y debemos preguntarnos cómo podemos evitarlos. Solo lo lograremos si la razón y la fe se reencuentran de un modo nuevo, si superamos la limitación que la razón se impone a sí misma de reducirse a lo que se puede verificar con la experimentación, y le volvemos a abrir sus horizontes en toda su amplitud.<sup>29</sup>

Y, en otra ocasión, insistía en la misma tesis con estas palabras:

La propuesta de ensanchar los horizontes de la racionalidad no debe incluirse simplemente entre las nuevas líneas de pensamiento

---

<sup>29</sup> BENEDICTO XVI: *Fe, razón y universidad*, discurso pronunciado en la Universidad de Ratisbona, 12 de septiembre de 2006.

teológico y filosófico, sino que debe entenderse como la petición de una nueva apertura a la realidad a la que está llamada la persona humana en su uni-totalidad, superando antiguos prejuicios y reduccionismos, para abrirse también así el camino a una verdadera comprensión de la modernidad.<sup>30</sup>

Por tanto, el primer paso que debemos dar en el proceso de repensamiento consiste en superar el reduccionismo de la razón instrumental y recuperar un concepto amplio y profundo de la razón, permeable a la emoción y a la fe, capaz de reconocer en la razón otro tipo de lógica, además de la lógica del cálculo, que tantos frutos positivos ha generado en el campo de lo tecnológico, lo económico y lo social, pero que no se puede absolutizar.<sup>31</sup>

## 2.2. SUPERAR LA FRAGMENTACIÓN

La especialización es, ciertamente, una exigencia del método científico: la mirada del científico debe concentrarse en el fragmento de la realidad que le toca investigar. Pero, si la universidad permanece como un océano de saberes fragmentados, será difícil que mantenga un rumbo.<sup>32</sup> El fragmento necesita algo más para tener sentido en sí mismo y para el hombre que lo investiga. Hace falta una síntesis que integre el fragmento en el todo. Hace falta algo más que el conocimiento puramente útil y aplicado.

La universidad debe conjugar la «unidad con la diversidad del saber a través de las competencias y aportaciones de las diversas disciplinas, que tienen un punto de convergencia en la persona humana».<sup>33</sup> Integrando armónicamente las verdades de cada ámbito científico

---

<sup>30</sup> Discurso inaugural del VI Simposio Europeo de Profesores Universitarios sobre el tema «Ensancha los horizontes de la racionalidad. Perspectivas para la filosofía». 27 de junio de 2008, disponible en [w2.vatican.va](http://w2.vatican.va)

<sup>31</sup> Cfr. Francesc TORRALBA: *Más allá de la razón instrumental*, disponible en <http://www.francesctorralba.com/castellano/material/razoninstrum.pdf> (consultado en enero de 2014).

<sup>32</sup> JUAN PABLO II: *Fides et Ratio*, n.º 81, Roma, 1998.

<sup>33</sup> Jozef TOMKO: Lección inaugural del curso académico 2005-2006 en la Universidad Católica San Antonio de Murcia. En [datos.bne.es/entidad/XX193789.html](http://datos.bne.es/entidad/XX193789.html)

podemos ofrecer una visión de conjunto de la realidad que responda a las verdaderas necesidades de nuestros alumnos.

Todo el que aspira al verdadero conocimiento tiene que estar abierto a la realidad según la totalidad de sus factores. El auténtico espíritu universitario lleva a escuchar la verdad, venga de donde venga; por eso la hiperespecialización es contraria a la esencia misma de la universidad, mientras que la interdisciplinariedad es lo suyo propio. El universitario, no solo el profesor sino el alumno, tiene que enfrentarse a la realidad, al misterio de la realidad, como algo integral, como totalidad de lo que existe, no desde la fragmentación.

Se trata, por tanto, de integrar armónicamente los contenidos de nuestra disciplina con aquellas otras con las que está relacionada para ofrecer a los alumnos una visión de conjunto de la realidad.

Pongamos un ejemplo de Derecho de Familia. En todos los manuales aparece un tema dedicado a la reproducción humana asistida. La mayor parte de las veces se trata como una forma de filiación más, sin mayores disquisiciones. Sin embargo, desde la visión integral que estamos defendiendo, se debería abordar la cuestión con mayor profundidad, analizando las cuestiones éticas y jurídicas implicadas, como la fragmentación de la paternidad/maternidad, o la distorsión del parentesco que se puede provocar.

En el discurso que el entonces papa Benedicto XVI dirigió en junio de 2007 a los docentes universitarios dijo, entre otras cosas, que

la universidad jamás debe perder de vista su vocación particular a ser una *universitas* en la que las diversas disciplinas, cada una a su modo, se vean como parte de un *unum* más grande. [...] Es urgente 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.<sup>34</sup>

<sup>34</sup> BENEDICTO XVI: Discurso pronunciado en el Encuentro Europeo de Profesores Universitarios, Roma, 23 de junio de 2007, disponible en [http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2007/june/documents/hf\\_ben-xvi\\_spe\\_20070623\\_european-univ.html](http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2007/june/documents/hf_ben-xvi_spe_20070623_european-univ.html)

### 2.3. LA UNIDAD DEL SABER: DEL FENÓMENO AL FUNDAMENTO

Esta integración del saber se debe proyectar no solo a nivel horizontal sino, también, a nivel vertical y trascendente. Como dice Juan Pablo II,<sup>35</sup> «un gran reto que tenemos al final de este milenio es el de saber realizar el paso, tan necesario como urgente, del fenómeno al fundamento», es decir, de los distintos saberes y ciencias a la Metafísica y Teología. Una universidad católica no puede aceptar una comprensión parcial y fragmentaria de la realidad. No puede eludir las arduas preguntas del significado de todo. Por tanto, la Teología y la Filosofía, las ciencias del significado, se deben hallar en su corazón.<sup>36</sup> Es más, se puede afirmar que la universidad católica, con la asistencia de la Filosofía y de la Teología, es el lugar idóneo para ir a la raíz de los problemas y responder a las cuestiones urgentes de los desafíos de hoy con una visión integral del ser humano.<sup>37</sup>

Como ya hemos resaltado antes, el hombre es un buscador, por lo que filosofar es una actividad natural en él. En un primer nivel de esa búsqueda se encuentran verdades o saberes en la vida diaria y también en la investigación científica. Son verdades de lo fenoménico, de aquello que se presenta con una evidencia inmediata o que puede verificarse experimentalmente. Pero el hombre no está limitado a este nivel del saber. Puede encontrar otro más profundo, gracias a la capacidad de su razón que puede trascender lo empírico. A este segundo nivel pertenecen las verdades filosóficas «a las que el hombre llega mediante la capacidad especulativa de su intelecto».<sup>38</sup> Los filósofos intentan descubrirlas y expresarlas en doctrinas, pero, en realidad, el conocimiento de la verdad es una pretensión de todos los hombres, y a nadie le es indiferente acertar o equivocarse. Podría decirse que todo hombre, en cierto sentido, es filósofo. Todos poseemos una concepción propia de la realidad que de algún modo da respuesta a los grandes interrogantes de la

---

<sup>35</sup> JUAN PABLO II: *Fides et ratio*, n.º 83, Roma, 1998.

<sup>36</sup> *Misión UFV. Nuestra Misión hoy*. Madrid: Universidad Francisco de Vitoria, 2010, p. 16.

<sup>37</sup> Cfr. JUAN PABLO II: *Ex corde Ecclesiae*, n.º 30 y ss.

<sup>38</sup> JUAN PABLO II: *Fides et ratio*, n.º 30, Roma, 1998.

existencia, y desde esta interpretación orientamos nuestra propia vida personal.<sup>39</sup>

Todos somos filósofos. Todos buscamos una explicación y un sentido. En definitiva, todos buscamos la verdad. Nadie puede sustraerse a esta búsqueda. De manera que la mera descripción de los fenómenos no puede agotar el interés de quien busca tener experiencia de la verdad y de su significado para la propia vida. En el fondo de todo saber parcial está la aspiración al saber último, al sentido de todo lo que se sabe. De ahí la necesidad de que realicemos en nuestras asignaturas el paso del fenómeno al fundamento, trascendiendo los datos empíricos para llegar, en la búsqueda de la verdad, a algo absoluto y último.

¿De qué nos serviría formar excelentes informáticos, abogados, empresarios, si carecen de una visión armónica del saber y del mundo, si no están preparados para enfrentarse a la vida y a los problemas éticos y morales que el ejercicio de su profesión les va a plantear inexorablemente? El cardenal Poupard confesaba su miedo a «un mundo dominado por expertos sin alma, en manos de técnicos que saben casi todo acerca de muy poco y casi nada acerca de todo lo demás, de las cosas que verdaderamente importan».<sup>40</sup> Es el «nuevo bárbaro» del que hablaba Ortega y Gasset.

Y es que sin una auténtica enseñanza acerca de los principios últimos, la formación universitaria no solo quedará incompleta, sino desorientada, sin norte ni brújula, con el grave peligro de perderse en un laberinto de ciencias, o de acabar dirigiéndose exclusivamente a lo útil, a lo técnico. La desorientación puede ser aún más perniciosa si las ciencias que se estudian tienen una finalidad práctica, con implicaciones personales y sociales. La Filosofía y la Teología deben ser entonces el fundamento inexcusable de las mismas, pues solo desde una comprensión de la esencia del hombre creado a imagen de Dios y de las exigencias de su naturaleza creada puede conseguirse que los logros científicos y tecnológicos estén de verdad al servicio de la persona humana.<sup>41</sup> Y hemos de ser conscientes de que la neutralidad

<sup>39</sup> Eudaldo FORMENT: El profesor católico y el nuevo humanismo. En *Espíritu: cuadernos del Instituto Filosófico de Balmesiana*, n.º 116, pp. 205-222.

<sup>40</sup> Paul POUPARD: *La universidad, creadora y transmisora de una nueva cultura al alba del III Milenio*. Madrid: Universidad San Pablo-CEU, 28 de mayo de 2001.

<sup>41</sup> Enrique MARTÍNEZ: *Santo Tomás, arquitecto de la vida universitaria*. Lección inaugural dictada en la Universidad Santo Tomás de Colombia (Bogotá) el 6 de marzo de 2003.

no existe.<sup>42</sup> Como decía el cardenal Newman, cuando falta ese fundamento, y la Teología abdica de su papel propio, su campo no es simplemente descuidado, sino que es usurpado por otras ciencias que se apropian indebidamente de respuestas definitivas que no están en condiciones de ofrecer.<sup>43</sup>

¿Cuál es el resultado que buscamos? No, desde luego, un híbrido consecuencia de la yuxtaposición de conceptos filosóficos o teológicos junto a los científicos. No se trata, tampoco, de que el profesor de Matemáticas o el de Informática expliquen Metafísica o Teología en sus clases, sino de que en sus explicaciones, en su trato con los alumnos, en su comunicación con ellos, y a partir de los contenidos de su materia, les remitan a las preguntas fundamentales, a la verdad, al bien, al porqué de las cosas. Se trata de replantear cada una de las asignaturas superando los límites de cada área de conocimiento, ampliando horizontes y buscando en nuestra enseñanza una dimensión mucho más profunda.

Volviendo al ejemplo de la Ley de reproducción humana asistida, nos encontramos con un término —*preembrión*— que no se puede explicar desde categorías estrictamente jurídicas, por lo que necesitaremos la ayuda de la Biología. Pero, siendo necesaria, la ayuda de la Biología es insuficiente. Para comprender verdaderamente las cuestiones que plantea la Ley de reproducción humana asistida, además de saber que el embrión es un ser humano, y que el término *preembrión* no tiene sentido para la biología, necesito saber que es persona, y eso me lo dice la Filosofía, y que es imagen de Dios, y eso me lo dice la Teología. Solo desde la unidad del saber, la enseñanza del profesor de Derecho será completa. Si el profesor renuncia a esto y se limita a transmitir a sus alumnos la letra de la ley y, estará cayendo en un reduccionismo positivista tremendamente empobrecedor.

---

<sup>42</sup> Cfr. Aquilino POLAINO-LORENTE: *Antropología e investigación en las ciencias humanas*. Madrid: Unión Editorial, 2010.

<sup>43</sup> Cfr. J. H. NEWMAN: *Discursos sobre el fin y la naturaleza de la educación universitaria*. Pamplona: EUNSA, 1996, p. 121.



El resultado al que aspiramos parece conducirnos hacia una ciencia nueva, en la que los límites del propio método de conocimiento son superados sin que la racionalidad científica se convierta en ideología,<sup>44</sup> siempre teniendo en cuenta que la síntesis se logra en el corazón del buscador. Igual que no existe fragmentariedad de saberes sino hombre fragmentado, no existe sabiduría sino hombres sabios.

## 2.4. PLANTEAMIENTO DE LAS PREGUNTAS DE FONDO

Como ya hemos señalado, desde el punto de vista epistemológico ha de superarse el criterio de que la única certeza válida es la empírico-matemática y, con ello, ensanchar los horizontes de la racionalidad. Dicho antropológicamente esto, equivale a volver a poner en juego al hombre integral en el quehacer universitario. Para ello hay que plantearse las preguntas presentes en el fondo de todo quehacer científico y que conectan con las preguntas existenciales del hombre. Al fin y al cabo, la ciencia es la respuesta al asombro de la realidad, de ahí la confluencia de estas preguntas humanas y la labor científica. No se trata de forzar imposturas intelectuales, se trata de no cerrarse ante la realidad.

### 2.4.1. CUESTIÓN ANTROPOLÓGICA

En el fondo de toda asignatura que se imparte en la universidad hay una antropología, explícita o implícita. Esa visión del hombre marca profundamente todos los contenidos que se imparten. Es una exigencia propia de nuestro modo de entender el reto cultural del momento, que se procure que toda asignatura impartida en la Universidad Francisco de Vitoria haya sido repensada a la luz de

---

<sup>44</sup> Conviene resaltar que la síntesis resultante no es única. Este camino no lleva a una teoría monolítica sino a una verdad sinfónica que suena bien. No hay una única síntesis posible entre el saber particular y el general; lo importante será verificar que el resultado se ha alcanzado con rigor metodológico que respeta e integra la verdad en cada campo específico de conocimiento. Y las diversas síntesis serán compatibles y convergentes porque la verdad no se contradice a sí misma.

una crítica de las antropologías reductivas y de las antropologías filosófica y teológica. La pregunta de fondo de la cuestión antropológica puede expresarse así: ¿qué idea del hombre subyace en lo que enseño: individualista o solidario; materialista o abierto a la trascendencia; genéticamente predeterminado o capaz de libertad? ¿Qué tipo de hombre se construye con estos saberes que estoy transmitiendo?<sup>45</sup>

El pensamiento jurídico de hoy depende en buena medida de los postulados filosóficos y antropológicos de la modernidad, pues en los siglos XVII y XVIII se establecieron las bases filosóficas del Derecho actual. La concepción del hombre como individuo autónomo, la centralidad de la voluntad en la creación, dotación de contenido y extinción de las relaciones jurídicas, la separación entre público y privado y la identificación del primero con el Estado, la idea de libertad como ausencia de vínculos, el carácter artificial de la sociedad y del Estado, la articulación de los derechos individuales a partir de la noción de conflicto y su previa descontextualización histórica y social, la sustitución del concepto de *bien común* por el de *interés general...*, son algunos de los sillares sobre los que descansa el Derecho actual. Forman parte del subconsciente de la cultura jurídica contemporánea, y se basan en una determinada concepción de persona.<sup>46</sup> Cuando repensamos el Derecho desde una antropología personalista, nos vemos abocados a romper esquemas y a cuestionar axiomas y principios que han sido asumidos acríticamente por la mayoría de los juristas.

¿Cómo podría enseñarse Derecho Penal sin analizar detalladamente la dignidad humana y los bienes que de ella se derivan y que constituyen el objeto jurídicamente protegido de cada tipo delictivo? ¿Cómo enseñar Derecho Administrativo sin reflexionar sobre el papel del Estado y sobre su relación con la persona? ¿Cómo hacer comprender el Derecho de Familia sin escrutar la naturaleza esencialmente social del ser humano

---

<sup>45</sup> *Misión UFV. Nuestra Misión hoy*. Madrid: Universidad Francisco de Vitoria, 2010, p. 56.

<sup>46</sup> Rafael GARCÍA PÉREZ: Repensar el derecho desde una antropología cristiana. En A. Aranda (ed.), *Identidad cristiana. Coloquios universitarios*. Pamplona: EUNSA, 2007.

y el significado profundo de las relaciones conyugales y familiares? Y cuando la legislación vigente es injusta por atentar contra los bienes esenciales de la persona, ¿cómo podemos mostrárselo a los alumnos si carecen de un fundamento antropológico claro?

En el ámbito de la Bioética vemos que hay diversas concepciones antropológicas. Por un lado, las tesis funcionalistas y las que ponen el fundamento de la dignidad en la autonomía sostienen que hay una separación entre el cuerpo y la dimensión personal, es decir, que el cuerpo es, en algunos momentos, mero material biológico que no expresa a la persona. Según estas teorías, el ser humano no es siempre persona: comienza a existir como un simple cuerpo biológico que después deviene persona en la medida en que adquiere ciertas capacidades, y que puede perder esa condición de persona en tanto en cuanto pierda esas capacidades. Esta disociación entre vida humana personal y vida humana biológica conduce a una instrumentalización del cuerpo y a una desprotección total de las personas en algunos momentos y circunstancias de sus vidas; de ahí su defensa del aborto y de la eutanasia. Por el contrario, la Bioética personalista concibe la dignidad como una propiedad metafísica poseída por todos los seres humanos, y afirma que la dimensión biológico-corpórea es una manifestación de la persona, independientemente de cuál sea su estado o condición. Así, todo individuo perteneciente a la especie *homo sapiens* es persona.<sup>47</sup> Los profesores de Medicina deberían plantearse, ¿qué concepción de la persona subyace en mi asignatura?

En la titulación de Enfermería, el planteamiento de la pregunta antropológica ha llevado a la profesora de Farmacología Aplicada, Gema Mata, a las siguientes conclusiones:

- Singularidad personal del paciente en la manifestación de la enfermedad y en respuesta al tratamiento. No existen enfermedades, sino personas enfermas.

<sup>47</sup> Robert SPAEMANN: *La diferencia ente algo y alguien*. Pamplona: EUNSA, 2000.

- El conocimiento de la verdad científicotécnica del medicamento, ordenado a una posología y administración responsable, que a su vez se ordena a la salud humana.
- El acto de administrar medicamentos es un acto humano.

La pregunta antropológica se hace presente de manera clara en la asignatura Narrativa Audiovisual a través del estudio del personaje. Hay que tener en cuenta que no hay relato sin personas, aun cuando la animación permite que veamos a una mesa hablar con una silla. El atributo *hablar* (o cualquier otro de naturaleza exclusivamente humana) es lo que les hace humanos mediante una operación retórica de sustitución: la personificación o prosopopeya.

Si el personaje es una simplificación de la persona conforme a un fin, lo que el relato quiere expresar, su sentido, no es menos cierto que propone modelos de conducta, formas de entender el mundo y la vida con las que podemos empatizar, simpatizar o que, simplemente, rechazamos. Los alumnos deben entender que un relato plagado de buenas intenciones éticas puede ser penoso estéticamente hablando si el conjunto de lo que nos da el personaje no viene suficientemente motivado porque no hemos sabido mostrar las claves de ese personaje. El ejercicio de crear un personaje en el papel (y en la puesta en escena) es tan complejo como el de encarnarse en un yo distinto al propio y asumir toda la cadena de errores necesaria para que el recorrido que llamamos *relato* contenga algún sentido ante el espectador, que se sienta en la butaca ajeno a todo ello a ver «qué le echan».

Toda escuela psicológica y todo enfoque clínico suponen y contienen, de modo implícito, una antropología. Ahí, y no en otro lugar, radica la pluralidad y oposición entre paradigmas psicológicos: en realidad, toda teoría sobre la acción humana, y la psicología lo es de modo eminente, es expresión de algún tipo de antropología. La oposición entre paradigmas psicológicos se debe a las divergencias entre las antropologías que tienen como base. Si se quiere una ciencia no fragmentada, bien

fundada, fundamentar un encuentro entre paradigmas psicológicos y dar pleno sentido a las diversas terapias empleadas en psicología clínica, necesitamos acceder a una antropología lo más integral posible.

Por otra parte, a un profesional que sabe mucha ciencia y técnica pero que no se ha posicionado ante sí mismo ni se ha planteado cómo quiere construir su persona, le falta ese algo más que estas preguntas ponen en juego. Su racionalidad es estrecha, su corazón está ausente, y sus relaciones no serán plenas. Le falta algo más.

#### 2.4.2. CUESTIÓN EPISTEMOLÓGICA

Junto con esa antropología, en el fondo de toda asignatura que se imparta en la Universidad Francisco de Vitoria yace una epistemología específica, hecha explícita o no. Esa epistemología condiciona radicalmente todos los contenidos, porque se posiciona ante la cuestión de la verdad y de la posibilidad de conocerla. En consecuencia, debe procurarse que toda asignatura —la definición de su objeto material, su objeto formal y su método— haya sido repensada a la luz de la epistemología realista de la filosofía perenne. La cuestión epistemológica se expresa en una pregunta radical: ¿es plenamente verdad esto que enseño?<sup>48</sup>

¿Cuál es el límite de mi ciencia y de mi método?

Es de honestidad intelectual y altamente universitario que esta cuestión sea afrontada en la comunidad de profesores y alumnos, en la docencia y la investigación. Aprender a plantear y resolver esta cuestión permanente es una habilidad para toda la vida, un bien para la persona y la sociedad.

En Bioética, por ejemplo, encontramos diversas corrientes también en el plano epistemológico. La Bioética personalista,

---

<sup>48</sup> *Ibidem*, p. 57.

que parte de una consideración de la persona como unidad dual y de su dignidad inalienable desde el momento de su concepción hasta su muerte natural, considera bueno y verdadero aquello que es bueno para la persona, se adecua a su naturaleza y respeta su dignidad; el contractualismo sitúa el criterio de verdad en el consenso; y el utilitarismo se instala en un pragmatismo epistemológico de acuerdo con el cual se presupone que lo verdadero o lo bueno es básicamente lo útil, lo que funciona o se espera que produzca unos resultados.

La Psicología, como ciencia, utiliza métodos y conocimientos de las ciencias naturales, pero dado que su objeto material de estudio (en sentido epistemológico) es un ser limítrofe —esto es, corporal, psíquico y espiritual—, no basta su abordaje desde la mera ciencia empírica. Los métodos de las ciencias empíricas solo explican lo cuantitativo del ser humano, pero no comprenden lo cualitativo. Las ciencias humanas son metodológicamente irreductibles al método de las ciencias naturales, pues su objeto es un sujeto libre: las ciencias naturales son las ciencias de la necesidad, las ciencias humanas son las ciencias de la libertad [...]. En Psicología —y en las diversas terapias— no se puede dejar de atender, como variables explicativas, a factores como la libertad, los valores, la existencia personal, la llamada, la trascendencia... que ya no son conocimientos del ámbito natural empírico sino filosófico [...]. Si la Psicología quiere no solo explicar sino también comprender, ha de trascender el mero dato fenoménico e interpretarlo desde totalidades: la conciencia, la persona, la unidad nosológica o la totalidad biográfica. Queda patente que los métodos propios de la Psicología no son solo los métodos empíricos (observación, experimentación, estadísticas, etc.), que sin duda debe emplear de modo subsidiario y complementario, sino los métodos propios del conocimiento íntimo: introspección, analogía, abstracción, hermenéutica, fenomenología [...]. El psicólogo, en última instancia, busca el sentido de los fenómenos psíquicos y no su mera constatación.<sup>49</sup>

---

<sup>49</sup> Xosé Manuel DOMÍNGUEZ PRIETO: *Hacia una Psicología de la persona*. En *Relecciones*. Madrid: Universidad Francisco de Vitoria, n.º 1, 2014, p. 110.

### 2.4.3. CUESTIÓN ÉTICA

La pregunta sobre la verdad y sobre el hombre remite a la cuestión de cómo se debe actuar. Tanto en el marco del quehacer científico, como en sus aplicaciones tecnológicas, como en la conducción de mi existencia.

En el fondo de toda asignatura existe una actitud ética, más o menos explícita. Esa ética es la que apunta siempre a los fines últimos de la ciencia que se imparte y de las consecuencias técnicas, culturales, sociales o personales que de ella se puedan derivar. Debe procurarse que toda asignatura haya sido repensada a la luz de la ética filosófica y cristiana.

La cuestión ética puede expresarse así: ¿cuál es el fin último de esto y qué lleva o no a él?; ¿este modo de proceder es bueno o malo, me dignifica o me envilece?<sup>50</sup>

¿Hace la sociedad más justa y a medida del hombre?

La enseñanza del Derecho en ningún caso puede tener como único objetivo el perfeccionamiento de técnicas jurídicas si las mismas no generan un perfeccionamiento de la convivencia. El profesor de Derecho no puede limitarse a transmitir conocimientos técnicos. También debe guiar al alumno hacia la justicia y la prudencia. La técnica se refiere únicamente a la resolución exterior del caso concreto, mientras que la prudencia consiste en la recta resolución del caso. Se ve así con claridad que la técnica, siendo indispensable para el jurista, no es, sin embargo, suficiente para que realice su oficio en plenitud. Entra dentro de nuestra tarea intentar que los futuros juristas que se sientan en nuestras aulas utilicen la técnica para buscar y realizar la justicia del caso concreto.

Javier Galán considera que el profesor de Organismos Modificados Genéticamente ha de ser capaz de transmitir a sus alumnos las implicaciones éticas de su asignatura. No puede mante-

<sup>50</sup> *Misión UFV. Nuestra Misión hoy*. Madrid: Universidad Francisco de Vitoria, 2010, p. 58.

nerse en una suerte de neutralidad ética donde tan solo explica la materia sin importar cuál sea el propósito con el que se modifique el genoma de un organismo. Ha de enseñar que el uso de tales técnicas de modificación genética ha de estar encaminado a la consecución del bien del hombre y siempre respetando el justo valor de la vida animal y el valor de la naturaleza.

#### 2.4.4. CUESTIÓN DEL SENTIDO

Al ver ese latir de la verdad, el ser y el actuar en cada ciencia, descubrimos que la búsqueda alcanza a la pregunta por el sentido. La cuestión del sentido puede expresarse así: ¿merece la pena esto que aprendo o enseño? ¿Qué relación tiene con la vida que me importa? ¿Por qué lo hago? ¿Para qué todo lo que yo hago o aprendo? En el corazón de todo profesor y alumno que forman la comunidad universitaria late una necesidad de sentido de su quehacer universitario. Debe procurarse que el profesor despierte la humanidad del alumno, explicitando esta búsqueda de sentido.

Es así como la asignatura es, en el fondo, el alumno mismo, pues mientras el profesor transmite unos conocimientos y fomenta unas competencias, entra en juego la vida misma del alumno, y el profesor se convierte en algo más que un transmisor de ideas o técnicas. En la cuestión del sentido, penúltimo o último, se da la posibilidad de un encuentro personal entre profesor y alumno, de un aprendizaje como experiencia. Y aquí también la Filosofía y la Teología aportan una palabra significativa.

¿Para qué el Derecho? Distintas corrientes darán distintas respuestas: el positivismo jurídico dirá que para ordenar conductas mediante la fuerza del Estado; el realismo jurídico clásico dirá que para que a cada uno se le dé lo suyo, es decir, para realizar la justicia. La respuesta depende de la concepción de la persona, del poder y del Estado de la que se parta; y las consecuencias que se derivan de una u otra respuesta inciden radicalmente en la enseñanza del Derecho y en la manera en que el alumno se conducirá en el futuro.



El profesor de Narrativa Audiovisual Pedro Gómez, al reflexionar sobre la pregunta por el sentido, decidió plantear a sus alumnos un nuevo enfoque de la asignatura (que hasta entonces había impartido desde un punto de vista casi exclusivamente técnico): ¿por qué escribimos relatos?; ¿en qué modo influyen en la vida de las personas los valores mostrados en las películas?; ¿puede servir una película para conseguir un cambio vital en una persona? La importancia vital de estas preguntas se comprende fácilmente si pensamos en la importancia cultural del mito, o en que un relato es una simulación de la vida que establece lazos emocionales con el público a través de un personaje que experimenta una muerte y una resurrección. Es, por tanto, una experiencia vicaria que alimenta nuestra ilusión y puede reorientar nuestra forma de afrontar la vida propia.

A la pregunta ¿cuál es el sentido de la intervención psicológica? Ana Ozcáriz explica que el papel del psicólogo, tal como lo entendemos en la Universidad Francisco de Vitoria, consiste más en acompañar que en curar, cuando nos referimos a su aplicación práctica, tanto en su orden clínico, como preventivo o de desarrollo. *Curar* implica una intervención propiamente en el plano psicobiológico, del orden exclusivamente farmacológico o psicofarmacológico en que acompañado de ejercicios adecuados, podemos ayudar en la rehabilitación propiamente dicha de aquellas estructuras dañadas que limitan las posibilidades de acción del ser humano. Ahora bien, lo que propiamente define la actuación del psicólogo no son tanto las acciones a nivel estructural, como funcional. Y en esa decisión, el papel del psicólogo no puede intentar usurpar la responsabilidad del otro. El psicólogo no define ni el por qué, ni el para qué. Su función es ampliar el campo de visión de la persona que tiene delante, afinar su percepción, ayudarle a superar sus miedos..., pero también tiene que ayudar a descubrir las razones del para..., los valores, a distinguir lo que es realmente significativo de aquello que no lo es... en definitiva, ayudarle a mejorar su situación de elección y compromiso, ensanchando

su comprensión y afinando sus herramientas para que, de una forma libre y responsable, responda en cada momento a lo que la vida le demanda.

Después de esta sucinta exposición, y a través de los diversos ejemplos, puede verse cómo y por qué estas cuestiones amplían la racionalidad universitaria y ponen en juego al hombre que hace ciencia y al hombre destinatario de la ciencia. Piden respuestas que superan la racionalidad científica y suponen la necesidad de algo más, de un diálogo fecundo con la Filosofía y la Teología. Son preguntas que llevan a una dimensión sapiencial o a la acción que corresponda con las respuestas o caminos encontrados. Sin consecuencias positivas para sí o para otros, lo encontrado simplemente no tendría sentido. En todas estas cuestiones, una fundamentación personalista y bíblica tiene mucho que aportar al diálogo de las ciencias con la Filosofía y la Teología.

## 2.5. NO SOLO HAY QUE REPENSAR LA ASIGNATURA...

También debemos repensarnos nosotros mismos y nuestra misión como docentes.

El profesor no se puede conformar con enseñar una materia. El verdadero maestro no enseña solamente una asignatura, unos contenidos o unos programas; enseña, además, una concepción de la disciplina, una forma de mirarla, una filosofía de la vida.<sup>51</sup> En cada una de las asignaturas debe encontrarse el reflejo palpable de una filosofía y de una personalidad, las de quien lo ha elaborado,

---

<sup>51</sup> En realidad, se trata de algo ineludible, pues no existe la neutralidad filosófica. Todo profesor tiene que ser consciente de que, inevitablemente, está expresando una concepción del hombre y de la vida. Cuando seleccionamos los datos de conocimiento que consideramos más importantes para transmitirlos a los alumnos, esa selección implica una filosofía. Cuando decimos en clase que este tema o aquel otro cae seguro en el examen, o que nadie que no domine tales conceptos aprobará nunca la asignatura, les estamos haciendo ver que esto es más importante que aquello, y ahí hay una filosofía de fondo. Cada vez que hacemos alusión al por qué de las cosas, estamos transmitiendo una concepción de la realidad. De manera que más vale reflexionar en profundidad sobre esto y verificar cuál es la cosmovisión que subyace en nuestra enseñanza.

la nuestra, con nuestra circunstancia y peripecia vital;<sup>52</sup> porque nuestras asignaturas deben ser una proyección de nosotros mismos como docentes e investigadores.

El saber que se transmite a los alumnos en la universidad se hace persuasivo para el alumno cuando se encarna en personas, es decir, cuando encierra una verdad sobre la que se puede tener experiencia y dar testimonio.<sup>53</sup> Por eso, toda la personalidad del profesor interesa y afecta a los estudiantes: su competencia pedagógica, el dominio de la materia que enseña, y también sus cualidades humanas y morales, su cultura general, su manera de evaluar, su forma de relacionarse, etc. Todo tiene una repercusión decisiva en la formación del alumno. Debemos que ser conscientes de que la más fuerte de las influencias que ejercemos no procede de los que decimos, sino de lo que somos y hacemos. Esto último crea la atmósfera, y el alumno va poco a poco absorbiendo todo como por ósmosis, a veces hasta sin darse cuenta.<sup>54</sup> Las palabras mueven, pero el ejemplo arrastra.

Siempre ha sido más eficaz el ejemplo del testigo que los argumentos del razonador, y en esta época nuestra de relativismo a ultranza es mucho más claro todavía. Los argumentos, los razonamientos, convencen poco. A veces resulta difícil hasta hacerse escuchar. Sin embargo el testimonio de autenticidad y de coherencia llega de una forma directa. El profesor que es capaz de defender con argumentos una determinada concepción de la vida, y que además demuestra con su testimonio que es razonable vivir de esa determinada manera, está convenciendo de una manera doble: con el razonamiento directo y con lo razonable de su testimonio.<sup>55</sup>

<sup>52</sup> Juan F. OJEDA RIVERA: «Reflexiones previas a la redacción de un proyecto docente universitario en ciencias sociales». En *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. X, n.º 618, 5 de diciembre de 2005.

<sup>53</sup> Pedro MORANDÉ COURT: *Un nuevo humanismo para la vida de la Universidad*. Exposición hecha en el marco del Jubileo de los Docentes Universitarios. Roma, septiembre de 2000, en *Humanitas*, n.º 20.

<sup>54</sup> Cfr. Romano GUARDINI: *Las etapas de la vida*. Madrid: Palabra, 1997.

<sup>55</sup> José ANDRÉS-GALLEGO: Lección inaugural del curso académico 2002-2003 en la Universidad Católica San Antonio de Murcia. Disponible en <http://digital.csic.es/bitstream/10261/16998/1/SerUniversitario2002.pdf>

Señalábamos antes que, en los últimos años, el profesor se ha convertido en un técnico que se limita a transmitir información como si fuera una mercancía, y esto ha provocado una degradación de su figura y de su tarea. Es muy importante que recuperemos la conciencia de que somos, necesariamente, testimonios de una forma de concebir la vida y de concebir el saber. Porque, si nos concebimos a nosotros mismos como transmisores de técnicas, evidentemente solo seremos capaces de transmitir técnicas y, además, no solamente de transmitir técnicas, sino de transmitir una forma de ser técnico, una concepción del hombre como mera técnica.<sup>56</sup> Como ya se ha dicho, en la Universidad Francisco de Vitoria no queremos que el profesor sea un transmisor de técnicas. Queremos que cada profesor, al explicar su asignatura, transmita auténtica sabiduría.

Por eso hace falta que el profesor, en su tarea docente, y también en su ineludible tarea investigadora, vaya al fondo de las cuestiones que dibujan el mapa de su área de conocimiento. El profesor debe preguntarse: ¿qué es eso que yo explico? ¿Qué es lo que yo entiendo por eso de lo que supone que soy especialista? El profesor tiene que hacerse preguntas. Hacerse preguntas y buscar respuestas. Tiene que escarbar hasta ver que las preguntas del propio corazón encuentran algo de respuesta en el fondo de cada asignatura. Implicarse personalmente en el propio conocimiento y su transmisión. La síntesis, ya lo hemos dicho, se logra en el corazón del buscador. A veces no es fácil reconocer y plantear esas preguntas, pero es nuestro desafío como formadores.

El repensamiento de asignaturas es una tarea enormemente laboriosa y compleja que exige romper los propios moldes, replantear esquemas y planteamientos que dábamos por supuestos, decir cosas que tal vez no sean políticamente correctas. Sin duda, es mucho más fácil coger un manual y repetir lo que se ha dicho en nuestra asignatura durante generaciones. Pero eso no es lo mejor que puede dar un profesor universitario. Un verdadero profesor universitario debe ofrecer su propia concepción de la asignatura, lo cual implica toda una concepción del propio saber y un compromiso con la propia idea de la realidad. Se trata, en el fondo, de hacer carne propia la

---

<sup>56</sup> *Ibídem.*

explicación de un saber determinado, comunicando no solo unos contenidos objetivos sino la propia concepción de la vida, la propia forma de ser, la propia actitud ante la existencia. Como afirma el filósofo y pedagogo Massimo Borghesi, «ser maestro es convertir el conocimiento en experiencia y la información en vida compartida por el alumno».<sup>57</sup>

---

<sup>57</sup> *Un tiempo sin verdaderos maestros*, disponible en [www.archimadrid.es/dpuniversitaria/pensar.html#feuni](http://www.archimadrid.es/dpuniversitaria/pensar.html#feuni)

### 3. ¿En qué se concreta el repensamiento?

Todo esto debe plasmarse en la elaboración de un *syllabus* detallado que incluya el objeto y método de la asignatura, las competencias que se van a desarrollar, los contenidos, metodología, materiales y sistema de evaluación. Todo ello debe ir preñado de una fundamentación antropológica, de una argumentación epistemológica, de unas implicaciones éticas y de un sentido último.

#### 3.1. OBJETO DE LA DISCIPLINA

Lo primero que debemos dilucidar es cuál es el objeto de nuestra disciplina. Una disciplina es un conocimiento riguroso y sistemático que hace referencia a una materia u objeto concreto. ¿Cuál es nuestro objeto de conocimiento?

La filosofía ha acuñado dos conceptos —objeto material y objeto formal— que pueden ayudarnos a delimitar con precisión la materia de nuestra asignatura. El objeto material es la materia de la que se ocupa cada disciplina, aquello que se estudia; y el objeto formal es el aspecto del objeto material que se estudia, es decir, la luz, la perspectiva o el punto de vista desde el cual se analiza el contenido de cada ciencia.

Así, por ejemplo, el objeto material de la Filosofía es la realidad, todas las cosas; y su objeto formal es la búsqueda de las causas últimas de todas las cosas o la esencia de todas las cosas.

Distintas ciencias pueden tener el mismo objeto material, pero se distinguen por su objeto formal, es decir, por el ángulo, faceta o punto de vista desde el que es estudiado el objeto. Un objeto puede

ser estudiado bajo diferentes puntos de vista, y cada uno de esos puntos de vista forma una nueva ciencia. Como decía Aristóteles, «las ciencias se especifican por su objeto formal».

La cuestión de la definición de los objetos material y formal de cada ciencia es prioritario y fundamental. Lo es hasta el punto de que la falta de claridad en este punto puede llevar a cometer errores y a crear confusiones entre sus campos de estudio, sus conceptos, sus métodos y sus límites.

Por ejemplo, el hombre puede ser estudiado por varias ciencias muy diferentes, como la Medicina o la Psicología. El objeto material es el mismo —el hombre— pero su objeto formal es diferente: el objeto formal de la Psicología es el alma —o la psique— en tanto que principio de vida íntima, de vida psíquica, de actividad interior; el objeto formal de la Medicina son los procesos biológicos. Ahora bien, tanto la Psicología como la Medicina parten de una concepción antropológica del ser humano, que puede ser dualista o integradora, con consecuencias decisivas en ambas ciencias.

Por otra parte, la definición del objeto material y formal de una ciencia revela, en muchos casos, la concepción de fondo.

Así, por ejemplo, el objeto material de la ciencia jurídica para el positivismo legalista es la ley, para el realismo norteamericano son las decisiones de los Tribunales, mientras que para el realismo clásico es la realidad social (lo cual incluye personas, cosas, relaciones, normas, facultades...) desde la perspectiva de lo justo.

La Psicología, de nacimiento reciente, ha sufrido una evolución no del todo pacífica que ha ido variando su objeto formal en función de la cosmovisión de cada corriente de pensamiento. Desde que se desgajó de la Filosofía, y debido a la obsesión de algunos psicólogos por construir una ciencia pura, se han ido dejando de lado aquellos elementos que podían poner en cuestión su validez científica, como los procesos inconscientes, la dimensión espiritual del ser humano,

su capacidad de libertad y responsabilidad, los valores, la religión... En los albores del siglo XXI se ha llegado incluso a renegar de la dignidad del ser humano, no diferenciando significativamente el estudio material del ser humano del estudio del animal, como si su constitución y funcionamiento pudieran ser comparables.

Así, para algunos, el objeto formal de la Psicología es la conducta humana, otros añaden el comportamiento humano; para otros, es la conducta y los procesos mentales. En la Universidad Francisco de Vitoria, desde una concepción antropológica integral, sostenemos que la Psicología es una ciencia aplicada cuyo objeto formal es la psique en tanto que principio de vida íntima, de vida psíquica, de actividad interior. Y siempre desde una concepción integradora de la persona, pues así como no se puede entender lo psíquico al margen de lo orgánico, tampoco al margen de lo espiritual. Lo primero sería caer en el psicologismo y, lo segundo, en el mecanicismo.

En definitiva, las distintas ciencias y disciplinas se suelen definir por el tema en el que están interesadas y por la perspectiva que adoptaban al estudiarlo, lo cual ayuda a descubrir la cosmovisión subyacente.

### 3.2. MÉTODO DE CONSTRUCCIÓN DE LA DISCIPLINA

Nos referimos ahora al proceso de construcción de nuestra disciplina. Como ya hemos apuntado respecto del objeto de cada ciencia, la elección del método no es neutral, pues está íntimamente relacionada con la concepción que cada uno tenga tanto de la realidad como de la capacidad de la razón para conocerla. En efecto, aquí, como en todo, la concepción del hombre y de las cosas de las que parta el investigador orientará su elección metodológica, es decir, le guiará a la hora de seleccionar el método que va a aplicar, reconocer sus límites y decidir la actitud —crítica, escéptica, dogmática— que adoptará.

Por tanto, la cuestión metodológica es todo un reto para el profesor-investigador. Es decisivo reflexionar sobre los límites de cada ciencia y el alcance de sus conclusiones, reconocer esos límites y abs-



tenerse de proponer juicios sobre la realidad que no pueden sustentarse en sus propias premisas. En definitiva, dar a la ciencia empírica lo que es suyo, y a la Filosofía y a la Teología lo mismo. Y armonizar las verdades parciales en una verdad total.

Evidentemente, cada objeto de estudio requiere un método adecuado, y si aplicamos el método incorrecto nos encontraremos con unos resultados erróneos, completamente inválidos. Lo que ha ocurrido en los últimos tiempos, y sigue ocurriendo en la actualidad, es que se ha querido universalizar un canon metodológico estrictamente empírico, aplicándolo a cualquier investigación, a cualquier objeto de estudio. Este método ciertamente es válido para las ciencias experimentales, pero es limitado, y no es apto para llegar a lo más profundo de la realidad, a la esencia de las cosas y a sus causas últimas. Este grave error metodológico ha llevado al hombre a quedarse en lo superficial o en lo fenoménico, profesando el agnosticismo sobre todo lo que está más allá del hombre mismo, es decir, sobre lo que no es demostrable empíricamente.<sup>58</sup>

Así nos encontramos con que son muchos los que sostienen una concepción puramente materialista del hombre, considerando inaceptable conceder cualquier validez a elementos metafísicos por el simple hecho de que tales elementos, el alma humana por ejemplo, no son susceptibles de ser analizados con los métodos propios de la ciencia experimental o no pueden ser objeto de estudio de la biología molecular. Esto equivale a afirmar que solo la ciencia positiva experimental representa una forma de conocimiento objetivamente válida porque realmente solo existen los objetos materiales, que únicamente son susceptibles de ser conocidos de una forma empírica. En rigor, este conjunto de afirmaciones trasciende totalmente el ámbito de la ciencia, constituyendo, en realidad, una serie de tesis filosóficas cuya veracidad no puede demostrarse ni refutarse con los métodos de la ciencia experimental.<sup>59</sup>

<sup>58</sup> CONCILIO VATICANO II: *Gaudium et spes*, II, 57.

<sup>59</sup> Carlos A. MARMELADA: *Cientificismo positivista y ciencia positiva hoy*. Conferencia pronunciada durante las Jornadas Humanistas. Huesca, 23 de agosto de 2002. La misma idea se puede encontrar en Juan B. Vallet de Goytisolo. *Manual introductorio a las metodologías del Derecho. Manuales de metodología jurídica* vol. I. Madrid: Fundación Cultural del Notariado, 2004.

Esto no es ciencia, es cientificismo. La ciencia experimental se dedica al estudio de la realidad empírica mediante una metodología consistente en proponer hipótesis interpretativas y explicativas, cuya verdad o validez deben ser confirmadas o refutadas mediante la experimentación. El cientificismo, por su parte, lo que suele hacer es intentar pasar por verdades científicas (es decir, comprobadas empíricamente o deducibles de conclusiones experimentales establecidas empíricamente) afirmaciones filosóficas asumidas de forma acrítica y enteramente a priorista. El cientificismo es una manipulación ideológica de la ciencia por parte del materialismo, que es siempre una doctrina filosófica y no una conclusión extraíble de los métodos de investigación científica.

La superación del cientificismo se logra mediante un conocimiento adecuado del alcance y los límites del proceder metodológico de la ciencia positiva. Y, sobre todo, a través del reconocimiento de la existencia de diversas formas de conocimiento humano; todas ellas con una validez objetiva adecuada a sus métodos de investigación propios; y a sus correspondientes objetos de estudio. Se requiere también dejar de lado los prejuicios ideológicos subjetivos, que lo único que hacen es entorpecer el conocimiento de la verdad, algo a lo que, a su manera, contribuyen decisivamente cada una de las formas de conocimiento humano (las ciencias positivas, la Filosofía y la Teología).

Como ya hemos señalado, es preciso reconocer la multiplicidad de caminos del espíritu humano, la amplitud de la racionalidad, que tiene que conocer diversos métodos según la índole del objeto. Lo no material no puede ser abordado con métodos que corresponden a lo material. Por otra parte, hay que distinguir dos niveles de conocimiento: el conocimiento del cómo, que es exclusivo de la ciencia, y el conocimiento del porqué, que concierne a la Filosofía y a la Teología. Estos enfoques son diferentes en sus objetivos y en sus métodos, pero en realidad son complementarios y deberían converger hacia una verdad única.<sup>60</sup> Si no confundimos los principios metodológicos, podremos diferenciar los

---

<sup>60</sup> Carlos A. MARMELADA: *Cientificismo positivista y ciencia positiva hoy*. Conferencia pronunciada en las Jornadas Humanistas, Huesca, 23 de agosto de 2002, [www.conoze.com/doc.php?doc=7276](http://www.conoze.com/doc.php?doc=7276)

distintos planos de conocimiento para unir y encontrar, por encima de la diversidad de saberes, la síntesis armoniosa y el sentido unificante de la totalidad que corresponde a una sabiduría plenamente humana.

En el pensamiento jurídico contemporáneo es frecuente encontrar autores que parten de métodos nominalistas que niegan la existencia de un orden universal, en los que la razón actúa sobre un mundo material constituido solamente por cosas singulares e inconexas a las que el hombre trata de configurar mentalmente actuando como un sujeto que se halla fuera de ellas. Nosotros partimos de un método filosófica y metódicamente realista como es el aristotélico-tomista, conforme al cual nuestra razón se halla dotada naturalmente de una luz que le permite captar el orden de las cosas ínsito en ellas en la obra creadora, tanto en aquello que permanece como en lo que cambia. Este realismo metódico centra la atención en las cosas como realidades naturales, pues entiende que la especulación filosófica procede siempre desde los estímulos que el objeto despierta en el intelecto humano y, por tanto, el conocimiento será la adecuación efectiva del intelecto a la cosa.<sup>61</sup>

El lector atento se habrá dado cuenta de que la cuestión del objeto y método de nuestra disciplina es la concreción de la pregunta epistemológica, y debe abordarse desde la razón ampliada. Solo si tenemos claro cuál es nuestro objeto de estudio, y cuál es el método adecuado, reconociendo sus límites, podremos estar seguros de que es verdad lo que estudiamos y enseñamos.

### 3.3. OBJETIVOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

El Espacio Europeo de Educación Superior impone todo un cambio metodológico basado en el desarrollo de competencias, habilidades y destrezas. Aunque hay que decir que, en realidad, la Declaración de Bolonia no incluye ningún modelo pedagógico ni nada parecido. Al revés, a este respecto se remite a las decisiones que libremente se adopten

---

<sup>61</sup> Juan VALLET de GOYTISOLO: *Manuales de metodología jurídica*. Madrid: Fundación Cultural del Notariado, 2004.

en el ámbito de los distintos Estados nacionales, ya que los objetivos del EEES se deberán alcanzar «con pleno respeto a la diversidad de culturas, lenguas, sistemas nacionales de enseñanza y autonomía universitaria».<sup>62</sup>

Donde sí se establece una metodología docente concreta es en el llamado Proyecto Tuning,<sup>63</sup> iniciado en el año 2000 por un grupo de universidades con la colaboración de la Asociación Europea de Universidades y el respaldo económico de la Comisión Europea. En dicho Proyecto se utilizan los conceptos de *competencia* y *resultados de aprendizaje*, que luego asumirán las autoridades encargadas de impulsar el proceso de Bolonia.<sup>64</sup> Se ha dicho, con razón, que este modelo pedagógico presenta el inconveniente de su orientación exclusiva al mercado laboral. Y no cabe duda de que la universidad tiene que ofrecer una capacitación profesional a los estudiantes, pero no es menos cierto que también tiene que formar.

Parece que hay un peligro real de que se acentúe excesivamente la dimensión práctica y técnica de la formación de los estudiantes frente a la dimensión sapiencial. Se trata de un peligro presente en el proceso de Bolonia y en la sociedad en general a consecuencia, principalmente, de la cultura relativista y utilitarista en la que estamos inmersos. Desde esa perspectiva es más importante hacer que saber, la praxis y no la verdad, el dominio de las cosas y no su comprensión profunda.

Ya hemos señalado antes que esto supone para la universidad el riesgo de abandonar su vocación originaria como «la casa donde se busca la verdad»<sup>65</sup> para convertirse en un mero centro de capacita-

---

<sup>62</sup> Declaración de Bolonia de 19 de junio de 1999: «Taking full respect of the diversity of cultures, languages, national education systems and of University autonomy». Disponible en <http://eees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf> (consultado en junio de 2012).

<sup>63</sup> [http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc\\_fase1/Tuning%20Educational.pdf](http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf) (consultado en junio de 2012).

<sup>64</sup> Aunque es preciso destacar que la cuestión de la evaluación de las competencias no ha sido resuelta ni siquiera por los propios promotores y principales defensores del Proyecto. Cfr. José Luis MENÉNDEZ VARELA: «La noción de competencia en el proyecto Tuning. Un análisis textual desde la Sociología de la Educación». En *Observar*, n.º 3, 2009, pp. 5-41. Disponible en [www.odas.es/site/magazine.php](http://www.odas.es/site/magazine.php)

<sup>65</sup> BENEDICTO XVI: Discurso a jóvenes profesores universitarios, El Escorial, 19 de agosto de 2011, disponible en [https://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2011/august/documents/hf\\_ben-xvi\\_spe\\_20110819\\_docenti-el-escorial.html](https://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2011/august/documents/hf_ben-xvi_spe_20110819_docenti-el-escorial.html).

ción profesional. Ciertamente, esto no es una novedad introducida por el Espacio Europeo de Educación Superior, sino que es el resultado de siglos de predominio de la razón instrumental, de universidades más volcadas en el *homo faber* que en el descubrimiento del sentido de las cosas. El problema es que ahora esta concepción de la universidad se oficializa, con todo lo que ello implica.

Por eso es importante que, además de las competencias propias del currículo oficial, nos hagamos las siguientes preguntas: ¿qué quiero conseguir con mi asignatura? ¿Qué poso quiero dejar en mis alumnos? ¿Cuál será el sello de los alumnos que han estudiado conmigo?

Así, por ejemplo, los médicos que hayan estudiado en la Universidad Francisco de Vitoria curarán a personas enfermas y no hígados o riñones dañados. Y los empresarios o directivos que hayan estudiado con nosotros dirigirán personas y no recursos humanos. Y los abogados, jueces y notarios con el sello *Francisco de Vitoria* buscarán antes la justicia que el lucro personal. Los periodistas serán fieles a la verdad de la noticia y los arquitectos construirán edificios y diseñarán un urbanismo que promueva el encuentro de las personas y la vida buena, en lugar de buscar la fama o el propio beneficio.

### 3.4. TEMARIO

El repensamiento de la asignatura puede llevarnos a replantear el temario, a introducir algún tema nuevo o a eliminar otro. Pero lo más habitual será que sigamos enseñando lo mismo, pues no se trata de enseñar otra cosa, sino de hacerlo desde otra perspectiva, poniendo siempre en el centro a la persona.

En el ámbito jurídico, por ejemplo, es evidente que debemos enseñar el Derecho vigente. Pero podemos limitarnos a enseñar, de una manera supuestamente neutral, el contenido de la legislación, o podemos preguntarnos sobre su justicia o injusticia, sobre su adecuación a la naturaleza de las cosas, sobre su contribución al bien común.

Decíamos antes que el profesor Pedro Gómez, de Narrativa Audiovisual, ha planteado la cuestión del *personaje* para hacer aflorar la pregunta antropológica, y, para ello, ha incluido en la guía docente, dentro del propio temario, preguntas como estas:

- ¿Es el personaje un modelo conductual?
- ¿Puede ser también un antimodelo?
- ¿Son siempre los valores del personaje los valores del «(mega) narrador»?
- ¿Se pueden defender valores en el relato a través de personajes que se identifican con los valores contrarios?
- ¿Es bueno que el personaje se equivoque en sus decisiones o supone hacer una apología de la equivocación?

También ha introducido algunas preguntas clave en el tema «Tipos de estructura», que enseña a los estudiantes a discriminar entre los distintos modelos que configuran el modo en el que contamos las historias desde los tiempos más remotos. Brevemente, se puede decir que consiste en hablarles de la trama clásica, de inspiración aristotélica, con una historia lineal clara y ciertos puntos fuertes en determinados momentos para que la atención del relato no se disipe; de la antiestructura, donde la relación entre las partes sustituye lo causal por lo casual sin que, en apariencia, se consiga discernir sentido alguno, como eran las narraciones surrealistas; pasando por el denominado *minimalismo*, muy de nuestra época, donde la historia divaga y el sentido, en apariencia, se desdibuja porque no hay nudos claros, y el protagonismo se reparte en un laberinto de personajes. Vistos los ejemplos y entendidos los conceptos (suele ser en este orden), se plantean preguntas como estas:

- ¿Responde la trama clásica a alguna lógica del mundo real?
- ¿Favorecen las estructuras alternativas la pérdida del sentido?
- ¿Hay un tipo de estructura mejor que otro?
- ¿De qué depende la elección?
- ¿Debe primar el espectáculo?

Lo que se espera es que, de estas preguntas, salga el debate. Y más aún, que de estas preguntas y de ese debate surjan otras preguntas y otros debates, a ser posible cada vez más enriquecidos y más cerca del interés del propio alumno, de modo que pueda llevarse la asignatura hacia sus angustias y preocupaciones o, cuando menos, a sus más inmediatas necesidades de lucimiento, exhibición, juego o experimentación.

### 3.5. METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Por último, queda decir que la elección de las herramientas metodológicas adecuadas al proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser también una de nuestras preocupaciones principales. Tampoco la elección del método es neutral: el *qué* se enseña determina el *cómo*. Y podríamos decir, también, que el *cómo* se enseña influye en el *qué*. No es lo mismo dedicar las clases a exponer teóricamente principios y normas que el alumno debe memorizar acriticamente, que suscitar, a través del análisis de sentencias, la lectura de textos y la resolución de casos. Aprendemos las cosas según cómo nos las enseñan: el cómo se aprende puede llegar a ser tan importante como lo aprendido. El método es un camino, y hay que saber adónde nos conduce. O, más bien, hay que plantearse con el máximo rigor adónde queremos llegar, para así elegir el procedimiento más adecuado. En resumen, como señalábamos al principio, debemos saber qué clase de juristas pretendemos formar.

Pero esto no equivale a decir que el profesor deba adscribirse a un único método. Hay múltiples métodos, cada uno de los cuales es conveniente y adecuado para uno u otro objetivo. El profesor deberá adecuar el método a los objetivos perseguidos, así como el sistema de evaluación, evitando posturas unilaterales extremas (por ejemplo, solo lección magistral, o solo método del caso). Además, debe tener en cuenta que no todos los alumnos tienen la misma manera de aprender, pues hay diversos estilos de aprendizaje. Si partimos de una concepción del aprendizaje como un proceso activo, parece claro que hay que tener en cuenta la manera en que cada alumno elabora y relaciona los datos recibidos, adaptando la metodología de enseñanza a lo que observamos en el aula.

Por otra parte, no hay que perder de vista lo que Ortega y Gasset denominaba *principio de economía de la enseñanza*, pues los alumnos no pueden aprender todo lo que querríamos enseñarles: «En vez de enseñar lo que, según un utópico deseo, debería enseñarse, hay que enseñar solo lo que se puede enseñar, es decir, lo que se puede aprender». <sup>66</sup> Los alumnos no pueden acoger y digerir, en un semestre, todo lo que atañe a la asignatura que impartimos. La misión del profesor no consiste en abrumar al alumno con datos, referencias e informes, sino que su tarea docente debe orientarse, como señala López Quintás, a «buscar la verdad, a sugerir las vías más fecundas para dar alcance a lo real, no solo a transmitir datos y contenidos como algo consabido». <sup>67</sup>

Como hemos dicho antes, el profesor no debe centrarse en la utilización de un único método docente, sino que debe combinar diversos métodos en orden a la consecución de los distintos objetivos de la materia en cuestión. Al final de este manual se incluye una lista y una descripción de las principales metodologías de enseñanza-aprendizaje. Cada profesor deberá buscar y encontrar las mejores estrategias para que sus alumnos consigan los objetivos señalados de la forma más atractiva y científica posible.

### 3.6. SISTEMA DE EVALUACIÓN

Las carencias del sistema de evaluación tradicional basado, casi exclusivamente, en un único examen final de contenido memorístico, son evidentes para todos. Creemos que la evaluación es necesaria, pero se ha de concebir como parte del proceso de aprendizaje. Además, debe ser un proceso continuo, pues no parece prudente esperar al final, cuando ya no hay remedio, para comprobar si el aprendizaje ha resultado adecuado. Desde esta perspectiva, resulta más sencillo integrar la labor formativa con la evaluadora, evitando las consecuencias negativas que provoca la disociación de los dos procesos.

---

<sup>66</sup> José ORTEGA Y GASSET: *Misión de la Universidad*. Madrid: Fundación Universidad-Empresa, 1998, p. 19.

<sup>67</sup> Alfonso LÓPEZ QUINTÁS: «Notas sobre la situación universitaria actual». En *Sillar*, n.º 2, 1981, p. 57.



Además, la evaluación debe servir para que los propios alumnos sean conscientes de sus logros y de sus carencias, permitiéndoles conocerse mejor, estimulando en ellos el deseo de ser mejores estudiantes y fomentando su responsabilidad. Así, la evaluación contribuirá a lograr que el alumno asuma un papel activo en su aprendizaje.<sup>68</sup>

Es importante que haya coherencia entre los objetivos de aprendizaje que ha de alcanzar el alumno, la metodología que vamos a emplear para su desarrollo y el sistema de evaluación. En función de cuál sea el enfoque de nuestra enseñanza, diseñaremos el sistema de evaluación, pues de cada estrategia metodológica se deriva una forma de evaluar. Y como nuestros objetivos de aprendizaje son diversos —intelectuales, procedimentales, actitudinales—, los enfoques y estrategias de evaluación serán también distintos.

Así, por ejemplo, para evaluar conocimientos, podemos utilizar una prueba teórica escrita; para evaluar la capacidad de resolver problemas, utilizaremos un caso práctico; para evaluar la capacidad de argumentar y defender las propias convicciones desde el respeto a los demás, podemos organizar un debate; para evaluar la capacidad investigadora, tendremos que pedir un trabajo de investigación; y si queremos evaluar la capacidad de trabajar en equipo, tendremos que formar grupos y asegurarnos de que el trabajo se hace en equipo y no como una suma de aportaciones individuales.

---

<sup>68</sup> Luis Felipe LÓPEZ ÁLVAREZ: *Métodos de evaluación*. En Jaime RODRÍGUEZ-ARANA y Rafael PALOMINO LOZALO (dirs.): *Enseñar derecho en el siglo XXI*. Cizur Menor: Aranzadi, 2009, pp. 351-370.

## 4. ¿Cómo abordar el repensamiento?

Como hemos dicho al principio, el proceso de repensamiento de las asignaturas y de nuestra docencia puede llevarnos toda una vida. Pero a veces lo más difícil es arrancar, cambiar la óptica desde la que contemplar la asignatura, reconocer sus límites, identificar la antropología subyacente, formular las preguntas de fondo de manera aterrizada en cada punto del programa... Esto resulta difícil hacerlo en soledad. Por eso, la Universidad Francisco de Vitoria ha implantado un sistema de acompañamiento y un procedimiento para ayudar al profesor en esta apasionante tarea.

### 4.1. LA AYUDA DE LOS MENTORES

El sistema diseñado pretende ayudar a los profesores a dar los primeros pasos en esta hermosa tarea con la ayuda de un mentor, es decir, de un compañero que ya ha recorrido una parte del camino, que tiene todo el proceso muy interiorizado, y que puede ser un apoyo eficaz en el inicio.

La mentoría es un proceso de desarrollo personal en el cual una persona más experimentada, o con mayor conocimiento en un área o ciencia particular, ayuda a otra menos experimentada o con menor conocimiento, y recorren juntas un camino de evolución y enriquecimiento mutuo.

Es conveniente que el mentor conozca la disciplina que se está repensando, pero no es imprescindible que dicho conocimiento sea profundo. Debe ser suficiente para que pueda haber un diálogo fructífero sobre bases sólidas y comprensión mutua.

Al mentor se le pide que acompañe al profesor en su camino de reflexión; que conozca el lenguaje común en el que se diseña la sín-

tesis; que tenga habilidad para provocar el repensamiento; que sepa crear el espacio de juego, que sepa escuchar y que sea un gran preguntador para poner el foco en las preguntas fundamentales, a ser posible poniéndose en el lugar del alumno. Estas preguntas no se refieren a cuestiones meramente técnicas sino que se trata de preguntas que conciernen a nuestra existencia, a nuestro destino y al sentido de lo que somos, de lo que hacemos y de todo lo que nos rodea. Son interrogantes que, para ser afrontados verdaderamente, requieren de la audacia de la búsqueda de la verdad y la libertad del corazón y de la mente, y el mentor debe ser capaz de ponerlos sobre la mesa en relación con la asignatura de que se trate.

Seguramente, las primeras respuestas que surjan, una vez formuladas las preguntas, sean meramente intuitivas. Luego, el profesor ha de verificarlas buscando lo que hacen otros colegas, revisando la literatura existente e identificando el estado de la cuestión. Conocer lo que hacen y dicen otros profesores que enseñan lo mismo que nosotros y que tienen una cosmovisión similar a la nuestra supone una gran ayuda. Aunque, al final, el profesor debe comprometerse y formular su propia propuesta, su propia visión de la asignatura. Debe ponerse en juego.

El trabajo de los mentores va a suponer no solo una asesoría sobre las cuestiones que se puedan plantear sino también un apoyo formativo en aquellos aspectos de naturaleza más filosófica y humanista sobre los que los mentorandos no tengan suficiente conocimiento. El trabajo de mentores y mentorandos necesariamente va a tener que pasar por la lectura, análisis y reflexión sobre una documentación que, si bien quizá no sea exhaustiva, deberá ser significativa. En ese aspecto es conveniente que la universidad ofrezca ayuda y apoyo por parte del servicio de documentación y búsqueda bibliográfica.

Por tanto, el mentor, además de compartir su experiencia y conocimientos con el profesor-repensador, le guía, aconseja y acompaña en el inicio del proceso de repensamiento. Le ayuda a plantearse las preguntas clave, a identificar las implicaciones que se derivan de poner a la persona en el centro de su ciencia, le proporciona *feedback* y críticas constructivas, le provoca, le alienta, le anima.

#### 4.2. PARTICIPACIÓN DE LOS PROFESORES, INDIVIDUALMENTE Y COMO COLEGIO

En un primer momento, es conveniente comenzar el trabajo con un número no muy grande de profesores. Para ello, la universidad selecciona a los profesores que, por su trayectoria académica, vinculación con el ideario y circunstancias profesionales, y personales estén en condiciones de iniciarlo.

El objetivo final es, evidentemente, que todos los profesores se impliquen en el proceso de repensamiento, pero resulta preferible comenzar poco a poco, de manera que los primeros en abordar la cuestión puedan, en unos años, ser mentores de los que se incorporen más tarde. De otra manera, resultaría inabarcable.

Por otra parte, aunque esta tarea es, en parte, una labor solitaria de reflexión profunda, también es cierto que requiere ser compartida por todo el claustro de profesores. Y ello por dos razones muy sencillas: en primer lugar, porque se trata de lograr la unidad del saber, y esto solo se puede lograr mediante la unidad del claustro de profesores. Muchos de los conceptos que hay que repensar son comunes a las disciplinas de la misma área de conocimiento. Por tanto, el repensamiento conjunto no solo facilita las cosas, sino que posibilita la unidad de criterio entre los profesores. En segundo lugar, porque muchas cabezas piensan mejor que una y el repensamiento a veces se hace árido y pesado. Además, resulta más motivador e ilusionante cuando se comparte con los demás.

Evidentemente, hay que tener en cuenta que los ritmos, las circunstancias y los tiempos no son los mismos para todos los profesores, pero es importante que se asuman una serie de objetivos concretos y que, paralelamente, la universidad ofrezca los medios para que sean alcanzables. ¿A qué medios nos referimos? Principalmente, al tiempo, pero también a que se establezcan líneas de investigación prioritarias, a evitar la dispersión docente e investigadora de los profesores, a formar mentores, a fomentar la creación de grupos de investigación interdisciplinares, a la implicación real de los directores de las titulaciones, etc.

Hay que considerar normal que no todos los profesores alcancen los objetivos propuestos, entre otras cosas por la cantidad de imprevistos que pueden surgir a lo largo del curso. Pero no hay que olvidar que todo

esto, más que un ejercicio de velocidad, lo es de fondo. Y que requiere reflexión, tiempo, que las ideas vayan bullendo y empapando nuestro quehacer diario, hasta que, gradualmente, vayan tomando forma.

El trabajo conjunto por parte de los equipos docentes de cada titulación es sumamente enriquecedor. Conviene partir de aquellos pilares básicos o núcleos duros que constituyen el fundamento de cada titulación y que se deben ir identificando para ofrecer a los alumnos un plan de estudios coherente y bien trabado. Esos conceptos clave deben ponerse sobre la mesa y someterse a discusión por parte de todos los profesores del área.

Por otra parte, hemos dicho que la unidad del saber debe ser no solo horizontal, sino también vertical. Por ello es necesario que los profesores de Formación Humanística ofrezcan un fundamento sólido a las asignaturas curriculares, para lo cual es preciso una buena coordinación y trabajo conjunto entre los profesores.

Lo natural es que el proceso de repensamiento desemboque en la formación de comunidades de aprendizaje, desde las que dicho proceso se mantendrá vivo permanentemente, alimentado por la investigación y profundización de todos los profesores en sus materias y en su propia actividad docente, y por la puesta en común de sus reflexiones, avances y dificultades.

En todo el proceso, resulta de todo punto imprescindible la participación activa de la dirección de las titulaciones, tanto en la selección de profesores repensadores, como en la previsión de tiempos y recursos para que puedan realizar esta tarea, en la motivación y sostenimiento constante, y en la coordinación del colegio de profesores para que el repensamiento pueda llegar a ser, eventualmente, una auténtica acción colegiada.

# 5. Guía para la elaboración de un proyecto docente e investigador

## 5.1. PLANTEAMIENTO GENERAL

La Universidad Francisco de Vitoria aspira a tener profesores excelentes, capaces de contemplar sus disciplinas con una mirada distinta que brota de la razón ampliada, busca la unidad del saber y tiene su base en las preguntas fundamentales (antropológica, epistemológica, ética y de sentido). Este repensamiento de la propia disciplina es un camino largo que requiere tiempo y madurez académica. La Universidad Francisco de Vitoria considera que, para alcanzar la categoría de profesor titular y catedrático, se ha de mostrar esa madurez, motivo por el cual exige la presentación y defensa de un proyecto docente e investigador a todos los aspirantes a dicha categoría. El presente documento pretende ser una ayuda, una guía útil para la elaboración de ese proyecto. No se trata de imponer una estructura ni un planteamiento determinados, sino de sugerir, de inspirar, de suscitar preguntas y reflexiones que ayuden al profesor a plantear su propia concepción de la disciplina que enseña.

La elaboración de un proyecto docente se ha de ver como una oportunidad para que el profesor reflexione sobre su propia disciplina y la manera de enseñarla. Para que se plantee con seriedad y rigor cuál es el objeto material y formal de su ciencia, su método de construcción y sus límites, la antropología subyacente, su sentido y alcance, lo que aporta a la formación del alumno y al perfil de egresado que se pretende alcanzar, la metodología de enseñanza-aprendizaje más adecuada, el sistema de evaluación, etc. La elaboración de un proyecto docente sólido y coherente requiere, ciertamente, madurez en el profesor, dominio científico y técnico de la materia que enseña, profundidad pedagógica y una razón ampliada, es decir, una razón que no se encierra en sí misma, sino que incluye al hom-

bre completo y lo pone en el centro, como sujeto y beneficiario de la ciencia.

Resulta imprescindible que cada profesor reflexione profundamente sobre la materia que enseña, tratando de llegar hasta las cuestiones fundamentales y esforzándose por plantear, desde el fondo de su corazón, las preguntas clave, las «cuestiones que ensanchan la razón».<sup>69</sup> Dichas cuestiones no son un añadido forzado ni una imposición caprichosa, sino que, como se verá, aparecen por sí solas reclamando una respuesta cuando un profesor se hace preguntas con profundidad sobre su ciencia y la disciplina que enseña.

Resulta, también, imprescindible que el profesor domine la disciplina que enseña. Porque un profesor excelente capaz de repensar su disciplina conforme a la Misión UFV no puede no ser un excelente profesor de acuerdo con los criterios vigentes en su ciencia.

## 5.2. QUÉ ES UN PROYECTO DOCENTE

Podemos decir que un proyecto docente es una propuesta personal del profesor en cuanto a la disciplina que imparte y a la manera de impartirla. Como ya hemos señalado, el proyecto docente refleja la madurez del profesor en relación con la disciplina objeto de su enseñanza y en relación con su metodología de enseñanza-aprendizaje.

Decir que es una propuesta personal implica una elaboración propia del planteamiento de la ciencia y de la disciplina que se enseña y del propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Todos sabemos que en cada área de conocimiento existe una tradición —forjada en la comunidad universitaria— de cómo se deberían hacer las cosas. A veces estas concepciones se prolongan en el tiempo sin que nadie se pare a cuestionarlas, a preguntarse qué idea del hombre subyace en ellas, qué es lo que de verdad se está transmitiendo. En la Universidad Francisco de Vitoria queremos que nuestros profesores titulares y catedráticos tengan la madurez suficiente como para elaborar su propia propuesta —argumentada, sólidamente fundamentada y

---

<sup>69</sup> *Misión UFV. Nuestra Misión hoy*. Madrid: Universidad Francisco de Vitoria, 2010, pp. 56-63.

estructurada con coherencia— impregnada de nuestra concepción del mundo y de las cosas.

Como es evidente, el proyecto docente debe contextualizarse en el actual modelo universitario y en la Universidad Francisco de Vitoria. El profesor propone una concepción de la disciplina y una forma de enseñarla que se va a llevar a cabo en la UFV, no en otro lugar cualquiera, sino aquí y ahora. Por tanto, el proyecto docente ha de estar perfectamente contextualizado en el lugar, el momento y desde la Misión UFV y el Ideario de la titulación correspondiente. Y ha de buscar, en coherencia con la Misión de la Universidad tal como la entendemos en Francisco de Vitoria, la transformación del alumno para que sea un auténtico agente de cambio social, poniendo siempre en el centro a la persona y buscando el bien común.

El proyecto docente se suele hacer cuando el profesor ya tiene un cierto recorrido y un grado reconocido de madurez, por lo que incorpora cosas que ya se han hecho, y una gran experiencia. Pero no hay que olvidar que el proyecto es precisamente eso, un proyecto, es decir, algo que se va a llevar a cabo, algo que va a hacerse realidad en los años siguientes. Por tanto, tiene que ser realista y realizable.

Todo proyecto docente debe recoger una serie de elementos:

- Planteamiento de las cuestiones fundamentales: epistemológica —objeto (formal y material) y naturaleza, método de construcción, fuentes, estatuto epistemológico, alcance y límites—; antropológica; ética y de sentido.
- Concepto y sentido de la disciplina, contexto en el título, cómo contribuye al bien del alumno y al perfil de egresado que queremos alcanzar, propuesta curricular.
- En cuanto a las circunstancias en las que se va a llevar a la práctica: número de alumnos en clase, su perfil de entrada, los recursos con los que se cuenta, etc. Insistimos en que el proyecto docente debe ser realista y encarnado tanto en el profesor que lo presenta como en la Universidad Francisco de Vitoria, donde va a ser puesto en práctica. Por tanto, debe tener en cuenta también elementos tan concretos como los que acabamos de señalar, especialmente el perfil de los alumnos a los que nos dirigimos, lo cual nos exigirá adaptar las metodolo-



gías de enseñanza-aprendizaje para llegar a ellos y conectar con su manera de aprender.

De manera más sencilla y directa podríamos decir que, llegada la hora de elaborar un proyecto docente, todo profesor debe plantearse algunas preguntas básicas:

- ¿Qué enseño?
- ¿Cómo lo enseño y a quién lo enseño?
- ¿Para qué lo enseño?
- ¿Por qué lo enseño?

Estas preguntas deben responderse a lo largo del proyecto docente, en el momento y manera en que cada profesor considere adecuados.

### 5.3. PROPUESTA DE CONTENIDOS Y ESTRUCTURA DEL PROYECTO DOCENTE

A continuación se propone una estructura, a modo de ejemplo, que puede servir de guía o de mera inspiración al profesor que se enfrenta a la tarea de elaborar su proyecto docente. Esta propuesta, por tanto, no es preceptiva, sino meramente ilustrativa.

#### 5.3.1. INTRODUCCIÓN

Conviene explicar cuál es el marco académico e institucional en el que se presenta el proyecto docente:

- La situación de la Universidad española en el siglo XXI y en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior; su propia idea de Universidad, con un análisis y síntesis personales y críticos; cuál es, desde su punto de vista, el papel del profesor en la actualidad; reflexión crítica sobre el modelo educativo de la UFV y propuestas personales.
- La identidad y Misión de la Universidad Francisco de Vitoria, y la posición personal del profesor en relación con ella.

- Cómo son los alumnos con los que se va a trabajar, su nivel de formación, sus expectativas, cuál debe ser su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje, qué se espera de ellos... Aunque el proyecto docente se suele hacer para acceder a la categoría de profesor titular, en realidad debería revisarse cada año, debería ser algo vivo, en proceso de mejora continua y adaptación al entorno. Así, por ejemplo, el profesor debería tener en cuenta diversos indicadores de impacto, como los resultados de la evaluación de los alumnos, así como otros sistemas de evaluación que puedan existir en la universidad, al igual que su propia autoevaluación, para ir corrigiendo las deficiencias y potenciando los aciertos. También debe tener en cuenta tasas como la de presentados, la de éxito y la de rendimiento; el *feedback* de otros profesores que reciben a esos alumnos en otras asignaturas, y el de egresados.
- Contexto curricular: la asignatura en el plan de estudios.

Además, el profesor debe abordar lo que podríamos llamar el marco personal: cuál ha sido su propia trayectoria académica, cómo se entiende a sí mismo como profesor —concretamente como profesor UFV— qué espera de la UFV y qué puede ofrecer.

Para facilitar la lectura y comprensión del proyecto docente, en la introducción debe añadirse un resumen o adelanto acerca de cómo concibe el profesor su proyecto docente, incluyendo una justificación razonada de su propuesta, sus objetivos y la estructura del mismo.

### 5.3.2. LA CUESTIÓN EPISTEMOLÓGICA

Conviene que el profesor reflexione sobre la ciencia o técnica objeto de su enseñanza: ¿qué es esto que yo enseño? Debe plantearse su objeto material y formal, sus fuentes y el método de construcción de dicha ciencia, así como su alcance y límites. Se trata, en definitiva, de una reflexión sobre la naturaleza de la ciencia que se enseña y su fundamentación teórica. Parece necesaria una cierta profundidad epistemológica que incluya una reflexión sobre los fundamentos y métodos de conocimiento científico.

Muchos profesores no están acostumbrados a este tipo de reflexión y nunca se han dirigido con una mirada crítica a su propia disciplina. Casi siempre aceptamos sin mayores disquisiciones la propia existencia de esa asignatura en el plan de estudios sin preguntarnos siquiera por su naturaleza, sus fuentes, su sentido... Sin embargo, la elaboración de un proyecto docente requiere de una reflexión profunda y de una toma de postura por parte del profesor sobre su asignatura. Sin esta reflexión previa, al profesor le será difícil comprender la propia disciplina, su naturaleza, objeto y fundamento, y, desde luego, será imposible llegar a lo que se pretende, es decir, a una propuesta personal sobre el concepto y estructura de la disciplina, a una toma de postura razonada y justificada adecuadamente.

#### 5.3.2.1. *Objeto y método*

Todo profesor debe plantearse cuál es el *objeto* de su ciencia. Como sabemos, el objeto material es la materia de la que se ocupa cada disciplina, aquello que se estudia; y el objeto formal es el aspecto del objeto material desde el que se estudia, es decir, la luz, la perspectiva o el punto de vista desde el cual se analiza el contenido de cada ciencia. No se trata de una cuestión meramente especulativa, sino que su importancia es prioritaria y fundamental, pues la falta de claridad en este punto puede llevar a cometer errores y a crear confusiones respecto al campo de estudio de una ciencia, la forma de entenderla, su método y sus límites.

Otra cuestión fundamental se refiere al *método de construcción de nuestra ciencia*. ¿Cómo conozco mi objeto de estudio? ¿Cómo se va edificando el conocimiento científico sobre dicho objeto? ¿Cuáles son los límites del método en cuestión? ¿Cuál es el alcance de sus conclusiones?

En definitiva, la pregunta epistemológica nos lleva a preguntar, ¿es verdad esto que enseño? ¿Cómo puedo conducir a mis alumnos al conocimiento de la verdad sobre mi disciplina? ¿En virtud de qué criterios puedo concluir la verdad de un enunciado de mi disciplina? ¿Imponen esos criterios algún límite en el alcance de dicha verdad y de mi conocimiento? Como acabamos de señalar, la necesidad de reflexionar sobre el objeto y el método de nuestra disciplina no es

algo meramente especulativo, sino que tiene una enorme importancia vital y existencial, es la concreción de la pregunta epistemológica, y debe abordarse desde la razón ampliada. Solo si tenemos claro cuál es nuestro objeto de estudio, y cuál es el método adecuado, reconociendo sus límites, podremos estar seguros de que es verdad lo que estudiamos y enseñamos.

### 5.3.2.2. Contexto histórico

Es importante situar la propia disciplina en el contexto histórico pues, con frecuencia, resulta muy iluminador. Lo primero será conocer su génesis y su evolución. ¿Cuándo nace? ¿Siempre se ha concebido igual? ¿Cómo ha ido evolucionando en los distintos planes de estudios? ¿Cuál ha sido su recorrido histórico? En las disciplinas más jóvenes, el recorrido histórico puede que sea casi inexistente, pero siempre tiene interés analizar cómo y dónde nace.

Y, por supuesto, es preciso examinar cómo se entiende la disciplina en la actualidad: concepto, modelos, teorías, líneas de investigación más relevantes, tendencias, cómo se concibe y se imparte la asignatura en otras universidades, y presentar el estado de la cuestión en relación con la disciplina objeto del proyecto docente, tanto en la universidad española como en otros países de nuestro entorno. Aquí ya se puede ir adelantando cuál es nuestro sello diferencial respecto de la asignatura en cuestión, planteando una comparación entre cómo se concibe la asignatura en la UFV y cómo se concibe y se imparte en otros lugares.

En algunos casos se puede hacer referencia al contexto normativo, si procede. Hay disciplinas que están sumamente regladas, de tal manera que el ámbito de libertad del profesor es muy reducido. En estos casos será preciso explicar con detalle el marco normativo, posicionándose ante el mismo y explicando cómo abordarlo e integrarlo con la propia concepción de la asignatura, máxime si no coincide con la impuesta legalmente.

Es preciso también contextualizar la asignatura en la titulación en la que se inserta, relacionarla con otras asignaturas de la titulación y del área de conocimiento, compararla con otras asignaturas similares de otras titulaciones...

### 5.3.2.3. *Relación con otras ciencias*

De acuerdo con la aspiración de todo profesor UFV a la unidad del saber e interdisciplinariedad, se debe plantear la relación de la propia disciplina científica con otras disciplinas de la misma área de conocimiento o de otras áreas. Se trata de integrar armónicamente los contenidos de nuestra disciplina con aquellas otras con las que está relacionada para ser capaces de ofrecer a los alumnos una visión de conjunto de la realidad.

Esta integración del saber se debe proyectar no solo a nivel horizontal sino, también, a nivel vertical y trascendente. Como dice san Juan Pablo II, «un gran reto que tenemos al final de este milenio es el de saber realizar el paso, tan necesario como urgente, del fenómeno al fundamento»,<sup>70</sup> es decir, de los distintos saberes y ciencias a las razones últimas que iluminan el quehacer intelectual y que se recogen, sobre todo, en la Metafísica y en la Teología. El profesor que se plantea con seriedad el objeto y método de su ciencia, y reconoce sus límites, no tendrá problema en reconocer que las preguntas fundamentales no se pueden responder desde las ciencias particulares, sino que debemos recurrir a las ciencias arquitectónicas, a la Filosofía y a la Teología. Evidentemente, en un proyecto docente —sea de la disciplina que sea— no se pretende que el profesor dé respuesta a todos los enigmas de la vida humana, sino que vea cómo el objeto y el método de su ciencia aspiran a integrarse en un proyecto de búsqueda racional más amplio, y de este modo plantee las preguntas de su ciencia en relación con su alcance y su límite, apuntando las pistas que las vinculan con los interrogantes más profundos del hombre.

### 5.3.3. LA CUESTIÓN ANTROPOLÓGICA

La Universidad Francisco de Vitoria es una universidad centrada en la verdad y enfocada en la persona. Resulta claro, por tanto, que la cuestión antropológica es decisiva, pues en ella se juega la humanización o deshumanización de las ciencias y de las profesiones.

<sup>70</sup> JUAN PABLO II: *Fides et ratio*, n.º 83, Roma, 1998.

El profesor debe bucear en la disciplina que enseña y averiguar la concepción antropológica que subyace. Y, si descubriera que se trata de una antropología discordante con la suya —y/o con la antropología cristiana— entonces tendrá que reinventar su disciplina para que resulte armónica con su concepción del hombre y permita a sus alumnos desarrollarse plenamente como personas. Parece evidente que no tiene sentido enseñar una disciplina que se fundamenta en una concepción antropológica con la que no estamos de acuerdo y que contribuye a formar en nuestros alumnos una visión distorsionada del hombre.

#### 5.3.4. LA CUESTIÓN ÉTICA

La cuestión ética nos lleva a las preguntas por el bien: ¿qué problemas éticos plantea mi disciplina? ¿Qué implicaciones técnicas, culturales, sociales o personales tiene?

Llegamos así a una cuestión de importancia decisiva: cómo contribuye nuestra disciplina al desarrollo personal y profesional de nuestros alumnos, a su perfección, a su plenitud. ¿Lo que les enseño les engrandece o les envilece? Se trata de formar buenas personas y buenos profesionales. Por tanto, debemos cuestionarnos también cómo contribuye nuestra enseñanza al perfil del egresado y a su capacitación personal y profesional.

La ética no es simplemente una lista de cosas que no se deben hacer. La ética busca el bien de la persona. ¿Cómo podemos contribuir, desde la enseñanza de nuestra disciplina, a la perfección de los alumnos? ¿Cómo podemos contribuir a que nuestros alumnos se conviertan en agentes de transformación social y de bien común y no en agentes de injusticia y de codicia egoísta?

#### 5.3.5. LA CUESTIÓN DEL SENTIDO

Y esto nos lleva a la cuestión del sentido. Los seres inteligentes actuamos siempre por un fin. Sea cual sea nuestra asignatura, es preciso plantear el para qué: el para qué del profesor y el para qué del alumno. ¿Para qué todo esto que hago o aprendo?

### 5.3.6. PROPUESTA CURRICULAR

En coherencia con las reflexiones personales del profesor sobre el objeto y sentido de su disciplina, se incluirá en el proyecto docente su propuesta curricular, es decir, lo que el profesor considera que debería ser la Guía Docente, debidamente justificada y fundamentada.

La Guía Docente se incluirá como anexo al final. En este apartado se trata de prestar atención especial a algunos de sus apartados, explicando los *porqués* y los *paraqués* de la propuesta. Se trata de justificar con rigor y profundidad la propuesta curricular del profesor.

- **Descripción de la asignatura.** Después de todo lo dicho, parece claro que la descripción de las asignaturas impartidas en la UFV debe tener un sello diferencial derivado del planteamiento profundo y riguroso de las cuestiones fundamentales. Todo esto no puede quedarse en un barniz superficial, sino que debe reflejarse en una concepción distinta de las disciplinas, profundamente humana y auténticamente transformadora. Porque una ciencia sin fundamentación ni sentido no es una verdadera ciencia. Y un mero barniz no es más que un pegote que, no solo no resultará significativo, sino que nos aleja de la ciencia.
- **Objetivo final.** El objetivo final señala la meta adonde queremos conducir a nuestros alumnos. El que, efectivamente, la alcancen no siempre depende de nosotros, pues son personas libres y dueñas de sí mismas. La misión del profesor es sembrar e inspirar, y no desviarse nunca del ideal.

La finalidad de cada asignatura ha de estar alineada con la finalidad de nuestra propia universidad, expresada en *Misión UFV* y sintetizada en estos cuatro pilares: búsqueda comunitaria de la verdad, formación integral, síntesis de saberes y servicio a la sociedad. Por tanto, el profesor, a la hora de plantearse el objetivo de su asignatura, debe preguntarse en qué medida se orienta al logro de uno o más de estos cuatro pilares, es decir, en qué medida su asignatura contribuye al ideal de universitario que queremos formar.

- **Contenidos.** Es la materia de estudio: en términos generales, es el temario. No son solo —y a veces tampoco principalmente—

conocimientos, y cuando lo son, no lo son nunca en el sentido de meros objetos mentales, sino como comprensión interior de la realidad (*intus-legere*). Pues no se trata simplemente de que el alumno acumule datos, referencias y contenidos, sino de que pueda dar alcance a lo real.

El profesor deberá justificar su elección de contenidos, la lógica interna del temario y su adecuación al fin que se quiere alcanzar.

- **Metodología de enseñanza aprendizaje.** Parece claro que la elección de las herramientas metodológicas adecuadas al proceso de enseñanza-aprendizaje es una cuestión fundamental, pues el *qué* se enseña determina el *cómo*. Y podríamos decir, también, que el *cómo* se enseña influye en el *qué*. El método es un camino, y hay que saber a dónde nos conduce. O, más bien, hay que plantearse con el máximo rigor adónde queremos llegar, para así elegir el procedimiento más adecuado. Pero esto no equivale a decir que el profesor deba adscribirse a un único método. Hay múltiples métodos, cada uno de los cuales es conveniente y adecuado para uno u otro objetivo. El profesor deberá adecuar el método a los objetivos perseguidos, así como el sistema de evaluación, evitando posturas unilaterales extremas (por ejemplo, solo lección magistral, o solo método del caso).
- **Distribución de los tiempos de trabajo.** El profesor debe elaborar un cronograma en el que aparezca con claridad cómo va a distribuir los tiempos de trabajo en clase con el alumno y cómo quiere que el alumno distribuya su trabajo autónomo. Esto es una ayuda inestimable para que el alumno pueda organizar su dedicación, y al profesor le sirve para centrarse en lo esencial y no dejarse llevar por los imprevistos o las solicitudes del momento.
- **Competencias y resultados de aprendizaje.** El profesor justificará las competencias y resultados de aprendizaje formulados. Conviene incluir sus reflexiones personales acerca del plan de estudios de su titulación globalmente considerado, incluyendo las recomendaciones o sugerencias que estime convenientes.



- **Sistema de evaluación.** De acuerdo con nuestro modelo educativo centrado en el alumno, el profesor deberá diseñar un sistema de evaluación continuada que ayude a los alumnos a ser conscientes de sus logros y de sus carencias, y que les permita mejorar. Deberá justificar adecuadamente el sistema elegido y su coherencia con el objetivo final de la asignatura, los resultados de aprendizaje que debe alcanzar el alumno y la metodología que se empleará para su desarrollo.
- **Bibliografía / fuentes.** En este apartado se debe incluir tanto la bibliografía básica o recomendada para el desarrollo de la asignatura como la bibliografía complementaria o de ampliación. Además, se deben ofrecer otros recursos a los que el alumno puede recurrir para preparar la asignatura, tales como páginas web, materiales audiovisuales, etc.

#### 5.4. PROYECTO INVESTIGADOR

Como señala *Ex corde Ecclesiae*, la Universidad se consagra a la investigación, a la enseñanza y a la formación de los estudiantes (n.º 1). Es decir, docencia e investigación son las dos actividades primordiales del trabajo en la Universidad, y resultan inseparables. Parece inconcebible un profesor universitario que no investigue, al menos en su propia ciencia, que no se actualice, que no profundice, que no plantee constantemente nuevas cuestiones ni se preocupe de estar al tanto de las aportaciones de otros profesores e investigadores. Está claro que la investigación del profesor repercute positivamente en su docencia.

La propia Ley Orgánica de Universidades reconoce la inmensa importancia de la investigación universitaria:

La investigación científica es fundamento esencial de la docencia y una herramienta primordial para el desarrollo social a través de la transferencia de sus resultados a la sociedad. Como tal, constituye una función esencial de la universidad, que deriva de su papel clave en la generación de conocimiento y de su capacidad de estimular y generar pensamiento crítico, clave de todo proceso científico (art. 39).

La investigación científica es, ciertamente, el fundamento de la docencia universitaria. Como decía Ortega y Gasset, «la Universidad tiene que ser, antes que Universidad, ciencia».<sup>71</sup>

Pero la investigación no es importante solo respecto a la docencia, pues es, además, una tarea irrenunciable por su impacto en el desarrollo social. La Universidad está llamada a contribuir al progreso científico y tecnológico, a buscar la verdad, a situarse críticamente ante la realidad y ofrecer soluciones creativas e innovadoras a los problemas de su tiempo, a generar conocimiento y pensamiento crítico. Esto es especialmente importante en el mundo de hoy, que se caracteriza por desarrollos muy rápidos en la ciencia y en la tecnología. Desarrollos y descubrimientos que, en muchas ocasiones, tienen una doble cara: por una parte conllevan «un enorme crecimiento económico e industrial, y, por otra, imponen ineludiblemente la necesaria correspondiente búsqueda del significado, con el fin de garantizar que los nuevos descubrimientos sean usados para el auténtico bien de cada persona y del conjunto de la sociedad humana» (*Ex corde Ecclesiae*, 7). Esta tarea debe ser vivida de manera particularmente acuciante por una universidad católica, que está llamada de modo especial a incluir en su investigación la dimensión moral, espiritual y religiosa, y valorar las conquistas de la ciencia y de la tecnología en la perspectiva total de la persona humana (*ibíd.*).

Los profesores de la UFV deben aspirar a transformar la sociedad no solo a través de la docencia sino, también, a través de la investigación. Están llamados a abrir líneas que otros sigan, a tener discípulos que diseminar por todo el mundo, a ser invitados a participar en congresos y jornadas, a presidir las reuniones científicas de su especialidad. Nada de esto se logrará sin una investigación rigurosa, sistemática, profunda y con impacto en la comunidad científica.

Como dice Álvaro D'Ors: «La Universidad debe servir siempre a sus tres fines esenciales: educación, investigación y capacitación profesional».<sup>72</sup> Para añadir más adelante: «una Universidad no investi-

---

<sup>71</sup> *Op. cit.*, p. 76.

<sup>72</sup> Álvaro D'ORS: Universidad e Investigación. En *Arbor*, 1949, pp. 45-46. Recogido en *Papeles del Oficio Universitario*. Madrid: Rialp, 1961, p. 107.

gadora es una Universidad muerta, y una investigación desarraigada de la Universidad es, a la larga, inhumana. La Universidad es algo más que un “centro de enseñanza”: es la forma más perfecta para el cultivo de una vida científica». <sup>73</sup>

En su proyecto investigador, el profesor explicará las líneas de investigación que va a seguir en el futuro, resaltando su conexión con las líneas estratégicas de su facultad y de la UFV. Deberá explicar con detalle los siguientes aspectos:

- Descripción
- Objetivos generales y secundarios
- Hipótesis
- Estado de la cuestión
- Metodología científica
- Recursos y medios necesarios
- Equipo de investigación
- Resultados esperables
- Planificación de fases, tiempos y presupuesto

---

<sup>73</sup> *Ibidem*, pp. 108-109.

## 6. Un camino sin fin

El repensamiento de las asignaturas no es algo estable y puntual, que se pueda dar por cerrado y terminado en un momento concreto, sino algo dinámico y vivo que, probablemente, no termina nunca. Pero, sin duda, merece la pena. La Universidad Francisco de Vitoria aspira a aportar a la sociedad hombres y mujeres que, junto a su buen hacer profesional, vivan una continua búsqueda de la verdad y el bien de sus empresas, sus familias y la sociedad; y para cumplir ese fin aspira a convertirse ella misma, en toda su complejidad interna, en una comunidad que vibra incesantemente con esa misma búsqueda. Se trata de llegar a una propuesta ilusionante, capaz de movilizar al alumno y de ayudarlo a alcanzar la plenitud, tanto personal como profesional. No podemos conformarnos con menos, pues «allí donde damos a los hombres solo conocimientos, habilidades, capacidades técnicas e instrumentos, les damos demasiado poco».<sup>74</sup>

---

<sup>74</sup> BENEDICTO XVI: Discurso a los obispos alemanes, Múnich, 10 de septiembre de 2006.

*In Search of the Unity of Knowledge*  
*A Proposal to Rethink University Disciplines*

# Foreword

A number of years ago the University Francisco de Vitoria (UFV) became convinced that the growing secularization of institutions of higher learning has led to a dehumanization of the person within universities, both as students or practitioners in many fields of knowledge as well as objects of study or practice in those fields. UFV decided to evaluate its mission based on the role of the human person in the community of intellectuals that is a university. What you have here is an evaluation of the problem and an intriguing solution.

For a university to fulfill its Catholic mission as an institution of higher learning, indeed, to fulfill its central mission to engage the mind concerning the deepest questions about human reality, it means, *inter alia*, to evaluate its understanding about the nature of the human person as an active member of the Catholic university, that is, as a student or professor engaged in a particular field of knowledge, and about the nature of the human person as an object of study of a science.

This small work by Prof. María Lacalle is meant to help people understand the problem that such a dehumanizing reality is within universities in general, and Catholic universities, in particular. It is also a recipe to help turn the university around, not simply on the surface, but at the core of any university's mission, in the teaching, learning, and research that define any institution of higher learning.

A key point to recognize is that a Catholic university is not Catholic because it has crucifixes in its classrooms, because it has an active office of pastoral ministry, and because the sacraments are frequented by students and professors. It is, furthermore, not Catholic because it can claim a percentage, however important, of subjects in its curriculum that deal with philosophy, theology, or the Church's social doctrine. Rather, what makes a university

Catholic is primarily the specific way in which it uses reason in all facets of university life and, therefore, in the way it seeks truth and love. In other words, a vision of the human person is required where reason is used in a particular way that is coherent with the Catholic nature of the university. This is a countercultural approach, counter to a secular culture that has for the last several centuries existed in university life. It is an approach that can only be successful if it is based on a solid and mature understanding of what it means to be human. This is the task that appears to be essential because, if not, Catholic universities will continue to run into insurmountable obstacles related to an increased secular vision of life. Thus, it is important, first, to verify whether a new vision of the human person, that is, a new anthropology, can in fact be reasonably proposed. By this, of course, one does not mean a cultural anthropology, but rather a philosophical anthropology in relation to the multiplicity of fields of knowledge.

This anthropology will not fill a space that is currently empty. That is, anthropological neutrality does not exist; it does not exist in institutions or in any of the sciences. It is not possible to think, then, that a university that presents itself as secular can, at the same time, offer an anthropology that is neutral, if by that is meant an impartial anthropology, because there is always an underlying vision of the human person.

If neutrality is not possible, a university must question how it accords to reason that, even if it reached an ambitious and unlikely twenty percent goal in the reform in its curriculum, so as to offer philosophy and theology, and it were further successful at having these courses brilliantly taught and from an impeccable orthodoxy, the fact remains that the other eighty percent would be technical subjects, specific to each particular science, designed and taught from different anthropological presuppositions, and in many cases likely contrary to a Christian anthropology and a Christian worldview. Does this make sense at a university where the search for truth is its overarching project, where the rigor of the unity of truth marks its commitment to its catholicity, its universality?

The positive exclusion of religion is not a neutral act, but in itself defines the person in some way, and it implies the pursuit of an

ideal of humanity without God. This assumes, then, an educational project that avoids the religious question within reason. Such a project can be said of a university as a whole, of a full program of studies, or of individual courses. None of them is anthropologically neutral. The act of expressing or not expressing a particular vision of the human person implies in itself a worldview, an anthropological background undergirding what each professor teaches, what each university offers.

The aforementioned difficulty applies to any field of knowledge. It is perhaps more difficult to see in technical fields, but one needs only to think about history, psychology, law, economics, biotechnology, medicine, nursing, etc., to realize the challenge this presents, as each of those fields by necessity embrace a specific understanding of humanity. Therefore, if universities seek to be faithful to their mission in the quest for truth, they need to rethink science and every subject, and not only the foundational theory of that science, but every practical subject individually to be sure their understanding of humanity fully accords to the demands of reason. For example, in law school curricula, it is not enough to dwell primarily—and sometimes almost exclusively—on questions of what is legal or illegal, court precedent and the like, but it is essential to consider the question of justice, and our understanding of the human person as the recipient of justice. This, incidentally, helps overcome the problem of political bias that often affect those who determine what is legal or illegal, and enables law school graduates to have a deeper understanding of their mission in society.

Four questions emerge as we approach the problem of how a professor tries to disentangle a complex subject matter, which has been conceived and designed by other professors long before, from anthropologies that may not be consistent with a Christian anthropology or that may lack coherence vis-à-vis the person's search for truth.

These questions are, in fact, the basis of all scientific endeavors, but they also connect with the existential questions of the human person. First, as alluded above, there is the anthropological question: what is the idea of the person behind what one teaches? Next there is the epistemological question, which is valid for every



science according to its object, and which determines its content since it presupposes a position relative to the truth: Is what one teaches true? What is the limit of science and of method? On the other hand, this epistemological question connects to an ethical question: How should one act, both in the context of scientific work and its technical application, as well as in the behavior of daily life? Finally, the ethical question brings up the question about meaning: Is what one learns or teaches meaningful? How does it relate to human existence and why does one pursue it? These are questions that while not replacing the practicality of what one teaches (i.e., preparation for future employment), they frame what one teaches within a deeper, more meaningful context that enriches both professors and students.

These are questions that resonate within every field of knowledge and do so because they resonate within each person who uses reason, within each professor and researcher. Thus, to deal with them and to try to open any science or field of knowledge towards a new look with fresh eyes or from a new anthropology offers a methodological pathway that can indeed be helpful within the human community that seeks the truth, which is what ultimately defines a university.

It is important to recognize that in giving value to this approach, virtually any Catholic university will run into a wall when attempting to cease to train students according to the scientific, fragmentary and often dehumanizing model of the dominant culture. For more mature universities the wall will be that of inertia, the habits of the past that impede progress; the wall to the young is inexperience and lack of critical mass among intellectuals capable of addressing this rethinking of the sciences. For all it is a long and difficult road, which may seem daunting. At the University Francisco de Vitoria, this great project has been likened to the construction of a cathedral. It is a long-term effort. It is a cultural refounding. As such, it is absurd to think a single institution can do it alone. Neither UFV nor any other university can succeed by itself.

On the other hand, it would seem foolish to think that if the “university community” that each university claims to be cannot break barriers within the institution in order to become a real community open to the totality of human reality, it is likely

that no university will ever complete this project even if joining together with multiple universities. Yet, if it is true that the Church's Magisterium is indeed proposing Catholic universities to do this—a true cultural refounding that offers a counter-cultural formation—it can only be accomplished in communion, in unity of effort, as a community.

The task ahead is easy to verbalize, yet hard to take on and absolutely necessary: that people, research groups, colleges and universities that share this line of thought connect so as to journey together, to do research together, to advance together on a task that jointly will be more effective, but that separately is unlikely to bear fruit.

This book by Prof. Lacalle is an important step in that direction; a guide in the rethinking of the intellectual endeavor within universities that will help individual professors or entire universities to understand more clearly how to move beyond the limiting reality that current culture often imposes and opens up new pathways towards a wider horizon of reason and thus to a more authentic understanding of the mission of a university and of our work in the classroom and in research.

# Before We Begin...

What do we mean by *rethinking* our courses at University Francisco de Vitoria? *Rethinking* is not simply *thinking again*. If it were, it would not be worth our time, since thinking the same thing over and over again is tedious and pointless. On the contrary, the rethinking of scientific disciplines involves radical innovation that brings with it an immense stream of investigative and educational productivity. Where does this innovation reside? Principally, in transdisciplinarity, in the connection of each discipline with philosophy and theology, which are universal and architectural disciplines. This transdisciplinarity is a means to overcoming the fragmentation and hyperspecialization of knowledge in the modern university.

We seek to overcome the compartmentalization and positivism that has prevailed in university classrooms in recent decades by the proposal of a renewed perspective: the viewing of our disciplines from the whole of humanity, exceeding the limits of each discipline in a comprehensive search for meaning and fulfillment.

Therefore, rethinking does not consist in going around in circles; nor does it involve inventing something completely new. It means opening each discipline to the reality that is fully human, including, of course, opening each discipline to the truth of the person who is familiar with and immersed in the same reality as the discipline. Achieving this openness requires, on the part of professors, scientific and technical mastery of their respective disciplines, and it starts from expanded reason, which takes into account the whole man, including body and soul, mind and heart.

The rethinking of courses consists in the contemplation of each course from a perspective that flows from expanded reason, seeks unity of knowledge, is based on the fundamental questions

(anthropological, epistemological, ethical, and of meaning) and requires implementation by the professor.

The fruits of this rethinking should be reflected in a detailed syllabus that includes the general, scientific, methodological, didactic, and programmatic views of the course.

A key part of rethinking is the development of a teaching and research project. At University Francisco de Vitoria, this is required in order to become an associate or full professor, although every professor should begin to develop such a project much earlier, when they already have some experience and can develop their own personal view of the university, their discipline and their teaching. At the end of these pages, we have included a small guide intended to aid in the development of said project.

# 1. Approaching the Issue

## 1.1. THE MODERN UNIVERSITY

It can be asserted that, in general, the university today bears little resemblance to what it originally was. It is an long-established institution that has undergone, as is logical, many reforms since its origin in the 12th century; it cannot be expected to have remained as it was in the Middle Ages. But it is one thing for an institution to adapt to new circumstances and times, while it is another thing for it to transform to the point of losing its very identity. Now is neither the time nor the place to develop a history of the university, analyzing the causes and consequences of the successive changes that have taken place. But it may be useful to pause for a moment on some issues that have altered the institution of the university in such a way that it runs the risk of permanently abandoning its original vocation and, as a result, becoming something else.

The university began as a community of professors and students who sought the truth; it was, as Alfonso X wrote in the *Siete Partidas* legal code, “[a] council of professors and students for knowledge.”<sup>1</sup> In the medieval university, comprehensive knowledge was sought, so the curriculum began with the study of the liberal arts, divided into the *trivium* (arts) and the *quadrivium* (sciences). After completing the liberal arts curriculum, students could then study law, medicine, or theology—the “queen of the sciences.”<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> “Ayuntamiento de maestros et escolares que es fecho en algún lugar con voluntad et entendimiento de aprender los saberes.” Alfonso X. *Código de las Siete Partidas*. Part II, Title XXXI, Law I.

<sup>2</sup> Rodríguez de la Peña, Alejandro. “Los orígenes de la Universidad: las piedras y las almas de las Universidades medievales.” *Arbil*. Web. May 2010. <[www.arbil.org/\(85\)univ.htm](http://www.arbil.org/(85)univ.htm)>

Over time, the university evolved separately in various countries. In the 19th century, three very different models coexisted in Europe. In Germany, the university primarily focused on critical and rigorous scientific research (excluding technical/professional knowledge) and on the training of scientists and elites. The Anglo-Saxon model was characterized by its aspiration to contribute to the socio-economic development of the country by training leaders, since universities were primarily privately owned and independent from public authority. In France, the university became, from the Napoleonic era on, a large training apparatus for civil servants, subject to public oversight in all matters relating to its organization and functions.<sup>3</sup> The Spanish university, in this as in many other issues, followed the French model. The universities of Spain have carried this burden since the University Planning Act of 1943.

In addition to the evolution in structure, oversight, and emphasis enumerated above, there have been changes in thought, and also on scientific and social levels, that have had a major influence on the transformation of the university into what it is today.

First, there has been a divorce between reason and wisdom. In the encyclical *Fides et Ratio*, John Paul II provides a deeper look at the condition of modern thought. Eclecticism, historicism, utilitarianism, scientism, pragmatism, and nihilism are some of the trends that have led to the man of so-called “weak thought” who is characterized by a loss of confidence in reason’s capacity to know the unity and foundation of reality.

Modern man distrusts the ability of reason to know the truth.<sup>4</sup> Moreover, relativism has called into question the very existence of truth. Benedict XVI has often said that relativism is the main problem of our time.<sup>5</sup> Not only is this problem of relativism evident in the moral

---

<sup>3</sup> Chaves García, José Ramón. *La universidad pública española: configuración actual y régimen jurídico de su profesorado*. University of Oviedo, 1991: 18.

<sup>4</sup> Cfr. John Paul II. *Fides et ratio* [Encyclical Letter on the Relationship between Faith and Reason]. Rome, 1998: sec. 86-91.

<sup>5</sup> (Translator’s note). Homily by His Eminence Joseph Cardinal Ratzinger, Dean of the College of Cardinals at the Mass “Pro Eligendo Romano Pontifice,” April 18, 2005: “Today, having a clear faith based on the Creed of the Church is often labeled as fundamentalism. Whereas relativism, that is, letting oneself be “tossed here and there, carried about by every

sphere, but also, as Ángel Rodríguez Luno points out, it is present in the “deep-seated attitude that contemporary men and women, both believers and non-believers, easily assume in relation to the truth.”<sup>6</sup> The attitude of modern man is one of indifference, contempt, even visceral rejection of the very possibility that truth exists.

As Carlos Valverde said, there are no longer truths, there are desires;<sup>7</sup> there are no certainties, there are opinions. Each of us has our own opinion, and all opinions are equal. Therefore, truth is not worth discussing. Such an attitude—the attitude of modern man—opposes the most genuine university spirit, since education in the university is a shared searching, a fruitful dialogue where freedom is facilitated, and even constituted by the vehement desire and love for the truth.<sup>8</sup> When such yearning is missing, when men do not accept the possibility of finding the truth, dialogue is superfluous. It becomes useless, vain, and what is more, impossible.

Furthermore, since the 19th century, positivism has been praised to the point of deification, coming to be regarded as the only valid form of objective knowledge. This has led to the denial of other forms of human knowledge, namely philosophy and theology. Humanistic education has been relegated to the margins, when it has not disappeared completely, and the horizon of knowledge has been reduced to that which is strictly empirical. As a consequence of this relativist and positivist mentality, the question of truth, as

---

wind of doctrine”, seems the only attitude that can cope with modern times. We are building a dictatorship of relativism that does not recognize anything as definitive and whose ultimate goal consists solely of one’s own ego and desires.” From the homily by Pope Benedict XVI, during the Mass at Bellahouston Park, Glasgow, September 16, 2010: “The evangelization of culture is all the more important in our times, when a ‘dictatorship of relativism’ threatens to obscure the unchanging truth about man’s nature, his destiny and his ultimate good.” See also Joseph Card. Ratzinger, *Truth and Tolerance*, Ignatius Press, 2005.

<sup>6</sup> Rodríguez Luño, Ángel. “Relativism, Truth, and Faith.” *Romana – Bulletin of the Prelature of the Holy Cross and Opus Dei*, 42. Rome, 2006: 150. Web. 20 Aug. 2015. <[http://en.romana.org/art/42\\_8.0\\_1](http://en.romana.org/art/42_8.0_1)>.

<sup>7</sup> “ya no hay verdades, hay apatencias.” Valverde Mucientes, Carlos. *Génesis, estructura y crisis de la posmodernidad*. Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 1996: 339.

<sup>8</sup> “libertad se ve facilitada, y hasta sencillamente constituida, por la vehemente voluntad y el amor a la verdad.” Pieper, Joseph. *Defensa de la Filosofía*. 4th ed. Barcelona, Herder, 1979: 50.

well as the question of the ultimate meaning of reality, has been discarded as useless.

The prizing of the sciences has caused the *universitas studiorum*, the interdisciplinarity at the origin of the university, to give way to hyperspecialization.<sup>9</sup> Professors have largely become specialists in a small niche of reality, and too often they lose even the sense of its reference to the whole. They focus on one parcel of knowledge, disconnected from the rest of the parcels and enclosed within its own limits. This specialization has had serious consequences in teaching and in the conception of reality that is passed on to students. Teachers offer their students a divided, partial, incomplete picture, one which creates fragmentation and prevents the student from achieving interior unity.<sup>10</sup> The disjointed fragmentation of teachings can actually disorient students, and even paralyze them—first intellectually and then practically. Their knowledge remains in isolated, airtight compartments, and they are incapable of utilizing it as a means to intelligently guiding their lives.<sup>11</sup>

The hyperspecialization and fragmentation of knowledge contribute to the creation of the “new barbarian” that Ortega y Gasset spoke of: a professional perfectly trained in the technique of his discipline, but incapable of putting it into context and relating it with other subjects.<sup>12</sup> The new barbarian is more trained than ever, but he is also uneducated.

Moreover, for decades we have witnessed an excessive emphasis on the technical dimension of human intellect at the expense of its sapiential function. The technical dimension is what allows us to control and subdue nature, make tools, and obtain resources. The sapiential function of the intellect, in contrast, seeks to understand the meaning of the world and human life. It develops concepts not

---

<sup>9</sup> Poupard, Paul. *La universidad, creadora y transmisora de una nueva cultura al alba del III Milenio*. Madrid, CEU San Pablo University, 28 May 2001. Web. May 2010. <[http://www.dpumadrid.es/pensar\\_textos/Poupard\\_Universidad%20creadora.htm](http://www.dpumadrid.es/pensar_textos/Poupard_Universidad%20creadora.htm)>.

<sup>10</sup> Cfr. John Paul II. *Fides et ratio* [Encyclical Letter on the Relationship between Faith and Reason]. Rome, 1998: sec. 85.

<sup>11</sup> Cardona, Carlos. *Ética del quehacer educativo*. Madrid: Rialp, 1990: 12.

<sup>12</sup> Ortega y Gasset, José. *Misión de la Universidad*. Madrid, Fundación Universidad-Empresa, 1998: 26.



for the purpose of controlling, but in order to attain truths of the world that respond to the question of the meaning of our existence.<sup>13</sup>

Modernity's relativist and utilitarian culture is the cause of the imbalance of these two functions of intellect: technical and sapiential. Since, with relativism, it makes no sense to ask what something is, all we can ask is what we can do with a thing, or how we can use it. It is not the truth that matters, but the praxis, the control of things for our benefit.<sup>14</sup> This shift has had a direct impact on university teaching, namely, in the transformation of the professor into a specialist who merely passes on useful knowledge.

Thus, the utilitarian mentality prevails over integral humanism and tends to disregard the needs and expectations of the person. It censors or stifles the most constitutive questions of personal and social existence. The question of the meaning of life is considered to belong to the realm of the irrational or imaginary.<sup>15</sup> The consequences of all of this are wide-ranging, as noted by Benedict XVI, "from the abuse of science that has no limits and whose exploitation is taken too far, to political totalitarianism which is easily revived when humans lose sight of all other values other than the importance of power."<sup>16</sup>

As a corollary to the above, many universities have abandoned their original vocation, becoming high-level vocational schools. The training of persons has given way to the training of professionals; the university has become a business that supplies the experts that society needs, only concerned with technical preparation and forgetting about human development.<sup>17</sup> Students accumulate knowledge but are not able to differentiate it; they fail to distinguish between primary and secondary, between true and false, between

---

<sup>13</sup> Cfr. Rodríguez Luño, Ángel. "Relativism, Truth, and Faith." *Romana – Bulletin of the Prelature of the Holy Cross and Opus Dei*, 42. Rome, 2006: 150. Web. 20 Aug. 2015. <[http://en.romana.org/art/42\\_8.0\\_1](http://en.romana.org/art/42_8.0_1)>.

<sup>14</sup> Cfr. Benedict XVI. "Faith, truth and culture. Reflections on the encyclical *Fides et ratio*." *First International Congress of the San Dámaso Faculty of Theology*. 16 Feb. 2000, Madrid. Web. May 2010. <[www.archimadrid.es/dpuniversitaria/pensar.html#feuni](http://www.archimadrid.es/dpuniversitaria/pensar.html#feuni)>.

<sup>15</sup> Cfr. John Paul II. *Fides et ratio* [Encyclical Letter on the Relationship between Faith and Reason]. Rome, 1998: sec. 88b.

<sup>16</sup> Benedict XVI. Address to young university professors. El Escorial, 18 August, 2011

<sup>17</sup> *Misión UFV. Nuestra Misión hoy*. Madrid, University Francisco de Vitoria, 2010: 21.

facts and opinions. They are provided much instruction and little wisdom. This transition can worsen when a university adopts a similar approach to that of the European Higher Education Area, which states that the primary objective of university education is to facilitate maximum student employability.<sup>18</sup>

In short, what has happened? First, positivism has displaced theology and philosophy from their role of integrating the different spheres of knowledge, causing the loss of a unified vision of reality. The search for unity has been replaced by excessive fragmentation and specialization. More recently, the relative importance of the sciences themselves has been displaced by technical disciplines, which are in high demand. Universities have largely become polytechnic institutes focused on job training, with increasingly less allowance for the development of the sapiential function of intelligence.<sup>19</sup> Nihilism has also taken root in the university in the form of fragmentary teaching without truth, without wisdom, without true teachers and without true students. Therefore, it is clear that the institution of the university is immersed in a profound identity crisis.

## 1.2. WHY DO WE TEACH?

In order to build the university of the future with one foot firmly in the present, it is important to recognize the problems of the modern university.<sup>20</sup>

However, it is equally important to consider the fundamental question: Why do we teach? In fact, it seems appropriate that teachers contemplate their work from the point of view of the final cause—that is, from the intended purpose. If it is not clear why

---

<sup>18</sup> The European Higher Education Area (EHEA) is an attempt to “ensure more comparable, compatible and coherent systems of higher education in Europe” (<http://www.ehea.info>). See, for example, Spanish Royal Decree 1393/2007, dated 29 October, which establishes the organization of official university education, published in the Boletín Oficial del Estado of 30 Oct. 2007.

<sup>19</sup> Morandé Court, Pedro. “Un nuevo humanismo para la vida de la Universidad.” *Humanitas*, 20. Presentation at the Jubilee of University Professors. Rome, Sept. 2000.

<sup>20</sup> Cfr. *Misión UFV. Nuestra Misión hoy*. Madrid, University Francisco de Vitoria, 2010: 43–45.

they are making an effort, teachers will never be able to perform their job adequately. The final cause, and likewise the planning of objectives and the expression of aims, is of prime importance in all action that seeks to be human. If we lose sight of the ultimate goal, we drift, which can be problematic. To drift is to be dispersed, both internally and externally: internally, because we wear ourselves out without knowing why or where we are going; externally, because we end up being controlled by concerns of survival in a competitive environment, and we lose sight of the path that leads to a formative goal.<sup>21</sup> It is therefore necessary to apply the scholastic maxim: “*finis est primus in intentionem, ultimus in executionem.*”

The key question, then, is: Why do we teach? Where do we want to guide our students? Towards competitiveness? Towards economic success? Towards fame? Is our goal in education exclusively to prepare students for professional success, or is it for something more? .

The university should prepare students not only for the world of work, but also, above all, for life. It should teach students how to discern reality and understand the world, so that they take responsibility for their life and develop as persons, serving the common good of the society in which they live. The efforts of every good professor should be directed towards such a goal.

A university professor should not be a mere specialist, a simple transmitter of techniques,. He should communicate authentic wisdom, since it is the university’s task to forge men and women who bear witness to the idea of *scientia et sapientia*—the knowledge and wisdom of the things of God, man, and the world.<sup>22</sup> The true university is interested in imparting wisdom and cultivating the soul—in teaching students to live.<sup>23</sup> Knowledge is not learning; it is not power; it is not a title; it is not a heap of facts. Knowledge is life, life that satisfies the deepest aspirations of the soul.<sup>24</sup>

---

<sup>21</sup> Ibid: 30.

<sup>22</sup> Tomko, Jozef. Inaugural address for the 2005-2006 academic year at Universidad Católica San Antonio de Murcia.

<sup>23</sup> *Misión UFV. Nuestra Misión hoy.* Madrid, University Francisco de Vitoria, 2010: 27.

<sup>24</sup> Martínez, Enrique. *Santo Tomás, arquitecto de la vida universitaria.* Inaugural lecture given at Saint Thomas University in Bogotá, Colombia, 6 Mar. 2003.

### 1.3. JUSTIFICATION AND NEED: *HOMO QUARENS*

The proposal above is not some foolish idea stemming from the naiveté of a young and overenthusiastic university. Instead, it is something that comes directly from an understanding of the very being of man. This is made evident when we ask ourselves: Is man made for more than being a good professional?

The answer is yes: Man is something more than *homo faber*, something more than *homo economicus*. Man is both head and heart, intelligence and will; he has emotion, freedom, and creativity. Man is an incarnate spirit who relates to things, who depends on his living environment, who has a history and a biography, and who makes his path with others like him—his fellow men. Man is a being capable of loving and being loved; he is a being open to infinity. Man is *homo quarens*—a seeker.

In the encyclical *Fides et Ratio*, John Paul II, quoting Aristotle, recalls that “all human beings desire to know,”<sup>25</sup> and defines the wise human being as “as one who loves and seeks the truth”<sup>26</sup> Man desires knowledge and love. What is the relationship between truth and love? Truth without love is cold and terrible; love without truth is deception. Both truth and love require a unified response from man. But what does the university have to do with all of this? The university must become the privileged place where this synthesis is produced, the workshop where the interior of the person, the passion for truth and love without limits and without internal obstacles, is shaped.<sup>27</sup>

The fundamental purpose of our project is to recognize that man is a seeker of truth, goodness, and love. Our project is an

---

<sup>25</sup> John Paul II. *Fides et ratio* [Encyclical Letter on the Relationship between Faith and Reason]. Rome, 1998: sec. 25.

<sup>26</sup> John Paul II. *Fides et ratio* [Encyclical Letter on the Relationship between Faith and Reason]. Rome, 1998: sec. 16.

<sup>27</sup> Poupard, Paul. Inaugural lecture given at Universidad Católica San Antonio de Murcia, 22. Nov. 2001. This is not a fantasy; it is possible. There exists a specific model where we can find answers to all of our doubts: Christ. The synthesis of truth and love is realized in Christ in supreme form. He who declares of himself “I am the truth,” (John 14:6) is the same that gives his life for his friends as the supreme proof of love (John 15:13).

invitation to educate and be educated about the meaning of the world, the attractiveness of reality, and the wonders of life. It is a call to cultivate the thirst for truth, happiness, beauty, meaning, and love—the thirst which makes us human. Aspects of everyday academic life—a poem, a theorem, a chemical phenomenon, a piece of music—are precious occasions to discover the path that leads from fragments of reality to the ultimate truth, the truth which gives unity and meaning to all things.

As professors, we sometimes complain, often with good reason, of our students' lack of interest. Yet it is only fair that we do a bit of soul-searching ourselves. We must analyze whether or not we may be causing this lack of interest by having become mere transmitters of information and techniques, or by having lost ourselves in abstract reflections without reference to the subject at hand. Perhaps it is our fault for not being able to arouse interest, to motivate, to open our students' minds to broader horizons. The university system, technical and hyperspecialized as it is, has killed the teacher, and is on the verge of killing the student.<sup>28</sup>

If the professor cannot manage to communicate, if he cannot make his syllabus meaningful, so that it allows students to discover themselves in the object of study, then a professor's teaching will deteriorate into an abstraction without meaning or application. We all know how frustrating it is to try to teach someone who is not willing to learn. Likewise, it is frustrating for those who are eager to learn to encounter mediocre teachers who are incapable of providing any added value to what the course texts say.

It is our duty, as teachers, to create an intellectually stimulating environment. The university must become a true school of thought, open to all dimensions of humanity. It must be a place where professors and students revive a passion for truth and wisdom. Each one of our courses must become a space that helps students question the meaning of things, grow as persons and face reality with curiosity, eager to know and understand it, and if necessary, transform it. We can, and must, awaken in our students a desire

---

<sup>28</sup> Cfr. Borguessi, Máximo. *El sujeto ausente. Educación y escuela entre el nihilismo y la memoria*. Madrid, Encuentro, 2005.

to learn, to dare to think, to be themselves, to commit to great ideals, to assume their own destiny, and to serve others, physically and spiritually. Only then will the university truly be a school of knowledge and not a mere factory of graduates.

A university education driven by this spirit of seeking truth and love in each discipline, in each activity, in each personal relationship, leads to learning that enriches life. It makes students more thoughtful about their beliefs and life choices, more self-aware, more creative in problem solving, more critical of cultural stereotypes, more perceptive of the world they live in, in short, it forms better people and professionals. This type of learning prepares them for the rest of life. In fact, the student is the most important “course” at a university.

Therefore the rethinking of disciplines is not a mere abstract intellectual exercise, but a task based on the very being of man and in direct service to a university’s mission. It is an academic and humanistic project of prime importance. Such a project requires a certain ability to contemplate life, things, and events in order to scrutinize their ultimate and transcendent meaning.<sup>29</sup> The task of devising a renewed program is one that demands great creative effort, for the goal is not to produce a decorative revision or superficial veneer, but to bring about a profound, creative, and truly transformative reform.

---

<sup>29</sup> Tomko, Jozef. Inaugural address for the 2005-2006 academic year at Universidad Católica San Antonio de Murcia.

## 2. What is Rethinking?

We all know that in each discipline there exists a tradition, shaped by the university community, of how things should be done. Sometimes these conceptions extend throughout time, without anyone ever having stopped to question them, to ask what idea of man underlies them, or what is being communicated by such an approach. A true university should not be limited to reproducing a politically correct or acceptable structure, or uncritically pass along received ideas, but should instead create its own well-reasoned, solidly based, and coherently structured proposal, imbued with a holistic conception of the world and of things.

The rethinking of courses requires a different perspective, one which flows from expanded reason, seeks unity of knowledge, is based on the fundamental questions (anthropological, ethical, epistemological, and of meaning), and actively engages the professor. Obviously, being true to oneself is not without danger. In addition to being risky, it is a demanding, uncomfortable and arduous path. But it is also an exciting path that is full of meaning.

### 2.1. BROADENING THE HORIZONS OF REASON

Man has made tremendous achievements, thanks to reason. Yet in recent times, reason has endured a horribly impoverishing and limiting reductionism; it has often been confined to empiricism, in the context of scientific materialist thought, leaving out concerns fundamental to the human person.

The academic and intellectual life that runs through the veins of the modern university has dominant notes of scientific rationality, namely, the conviction that the mathematical proof and/or empirical

testing of a hypothesis is a sure way to advance true knowledge and its applications for the good of man and society. A university worthy of the name will take great care with the scientific rigor of its intellectual work. However, if scientific rationality is generalized as the only form of true knowledge, man's vital questions, which do not fall within the scope of any science, will be left out. The meaning of reality, of the scientist's life, and of life itself is not the subject matter of the sciences but of the humanities, philosophy and theology. To broaden the horizons of scientific rationality is to bring man back into play as a subject and beneficiary of science. The university has known this since its inception; the institution that dispenses with the question of meaning, which is the question of truth, becomes an ideological or "politically correct" university, at the expense of its own identity.

Therefore, it is necessary to broaden the horizons of modern rationality, which includes expanding the rationality of faith, and with it, metaphysical reasoning purified by the same faith. Benedict XVI expressed such a need at the University of Regensburg in the following way:

The intention here is not one of retrenchment or negative criticism, but of broadening our concept of reason and its application. While we rejoice in the new possibilities open to humanity, we also see the dangers arising from these possibilities and we must ask ourselves how we can overcome them. We will succeed in doing so only if reason and faith come together in a new way, if we overcome the self-imposed limitation of reason to the empirically falsifiable, and if we once more disclose its vast horizons.<sup>30</sup>

On another occasion, he emphasized the same thesis with these words:

The proposal to broaden the horizons of reason should be understood as a request for a new openness towards the reality to which human beings in their uni-totally are called, overcoming

---

<sup>30</sup> Benedict XVI. *Faith, Reason and the University*. Lecture at the University of Regensburg, 12 Sept. 2006.



old prejudices and reductive viewpoints in order to open the way to a new understanding of modernity.<sup>31</sup>

Therefore, the first step that we must take in the *rethinking* process consists in overcoming the reductionism of instrumental reason and recovering a broad and profound concept of reason that is permeable to emotion and faith. One must be able to recognize other types of logic in reason besides the logic of calculation, which, although having generated so many positive results in the technological, economic, and social fields, cannot be made absolute.<sup>32</sup>

## 2.2. OVERCOMING FRAGMENTATION

Specialization is unquestionably a requirement of the scientific method: a scientist must focus his gaze on the fragment of reality that he is tasked with researching. However, if the university remains an ocean of fragmented knowledge, it will be difficult for it to maintain a steady course.<sup>33</sup> The fragment requires something more in order to have meaning in itself and for the one who studies it. We need a synthesis that integrates the fragment with the whole. We need something more than purely useful and applied knowledge.

The university must combine unity with diversity of knowledge through the skills and contributions of the various disciplines, which converge in the human person.<sup>34</sup> By harmoniously integrating the truths of each scientific field, teachers provide an overall view of reality that responds to the true needs of their students.

Anyone who aspires to true knowledge must be open to reality in the totality of its factors. The true university spirit is open to the truth,

---

<sup>31</sup> Inaugural address of the Sixth European Symposium of University Professors on the theme: "Broadening the horizons of reason. Prospects for Philosophy." 27 June 2008.

<sup>32</sup> Cfr. Torralba, Francesc. *Más allá de la razón instrumental*. Web. Jan. 2014. <<http://www.francesctorralba.com/castellano/material/razoninstrum.pdf>>

<sup>33</sup> John Paul II. *Fides et ratio* [Encyclical Letter on the Relationship between Faith and Reason]. Rome, 1998: sec. 81.

<sup>34</sup> Tomko, Jozef. Inaugural address for the 2005-2006 academic year at Universidad Católica San Antonio de Murcia.

no matter where it comes from, which is why hyperspecialization is contrary to the very essence of the university. Interdisciplinarity is the university's true self. Both university professors and students must face reality, the mystery of reality, as something integral, as the totality of that which exists, and not as fragmentary parts.

Interdisciplinarity requires the integration of the content of each discipline with that of those disciplines it is related to in order to offer students an overall view of reality.

For example, consider a course on family law. Rafael García Pérez, who teaches at UFV, has found that every textbook contains a lesson dedicated to assisted human reproduction. Most of the time, it is treated as an additional form of parentage, without further digressions. However, from the comprehensive view that we are supporting, his course has been developed to address the issue in greater depth, analyzing the ethical and legal issues involved, such as the fragmentation of paternity/maternity, or the distortion of kinship that it can cause.

In a June 2007 address to university lecturers, Benedict XVI said, among other things:

The university, for its part, must never lose sight of its particular calling to be an *universitas* in which the various disciplines, each in its own way, are seen as part of a greater *unum*. How urgent is the need to rediscover the unity of knowledge and to counter the tendency to fragmentation and lack of communicability that is all too often the case in our schools!<sup>35</sup>

### 2.3. UNITY OF KNOWLEDGE: FROM PHENOMENON TO FOUNDATION

The integration of knowledge must be projected not only at the horizontal level, but also at the vertical and transcendent levels. As

---

<sup>35</sup> Benedict XVI. Address to the First European Meeting of University Lecturers. Roma, 23 June 2007.

John Paul II said, “We face a great challenge at the end of this millennium to move from phenomenon to foundation, a step as necessary as it is urgent.”<sup>36</sup> We must move from the different knowledges and sciences to metaphysics and theology. A Catholic university cannot accept a partial and fragmentary understanding of reality. It cannot avoid the difficult questions regarding the meaning of everything. Therefore theology and philosophy, the study of meaning, must be found at its core.<sup>37</sup> Moreover, it can be said that the Catholic university, with the assistance of philosophy and theology, is the ideal place to get to the root of modernity’s problems and respond to the urgent issues of today’s challenges with a comprehensive view of the human being.<sup>38</sup>

As highlighted earlier, man is a seeker; therefore philosophizing is a natural activity for him. At the first level of man’s search, he finds truths or knowledge in everyday life, as well as in scientific research. These are phenomenal truths, ones that are present with immediate evidence or can be verified experimentally. However, man is not limited to this level of knowledge. He can find deeper knowledge, which transcends the empirical level, thanks to his capacity for reason. At this second level, he finds philosophical truths. These truths are “attained by means of the speculative powers of the human intellect.”<sup>39</sup> Philosophers try to discover and express these truths in doctrines, but in reality, knowledge of the truth is an ambition of all men. No one is indifferent to being right or wrong, and so it could be said that every man, in a sense, is a philosopher. We all possess a conception of reality which somehow answers the great questions of existence, and we guide our personal lives based on this conception.<sup>40</sup>

---

<sup>36</sup> John Paul II. *Fides et ratio* [Encyclical Letter on the Relationship between Faith and Reason]. Rome, 1998: sec. 83.

<sup>37</sup> *Misión UFV. Nuestra Misión hoy*. Madrid: University Francisco de Vitoria, 2010, p. 16.

<sup>38</sup> Cfr. John Paul II. *Ex corde Ecclesiae* [Apostolic Constitution on Catholic Universities]. Rome, 1990: sec. 30 and following.

<sup>39</sup> John Paul II. *Fides et ratio* [Encyclical Letter on the Relationship between Faith and Reason]. Rome, 1998: sec. 30.

<sup>40</sup> Forment, Eudaldo. El profesor católico y el nuevo humanismo. En *Espíritu: cuadernos del Instituto Filosófico de Balmesiana*, n.º 116, pp. 205-222.

We are all philosophers. We all seek an explanation and a meaning. In short, we all seek the truth. No one can avoid this search. The mere description of phenomena cannot exhaust the interest of those who seek to experience truth and the meaning of life itself. At the core of all partial knowledge is the aspiration for the ultimate knowledge, the meaning of all that is known. Hence arises the need for teachers to move from phenomenon to foundation in their courses, transcending empirical data in order to reach, in the search for truth, something ultimate and absolute.

What good would it do to train excellent computer scientists, lawyers, and businessmen if they lack a harmonious view of knowledge and the world, if they are not prepared to face life and the ethical and moral problems that practicing their profession will inexorably pose? Cardinal Poupard confessed his fear of a world dominated by soulless experts, a world in the hands of specialists who know almost everything about very little, and almost nothing of the rest—the things that truly matter.<sup>41</sup> Such men are the “new barbarians” of which Ortega y Gasset spoke.

Without a concern for the ultimate principles, a university education will be not only incomplete, but also disoriented; it will lack a compass, and fall in grave danger of losing itself in a labyrinth of sciences, or of ending up addressing only what is useful and technical. This disorientation can be even more pernicious if the disciplines studied have a practical purpose, with personal and social implications. Philosophy and theology must, therefore, be the essential foundation, because scientific and technological achievements that are true in the service of the human person can only be achieved through an understanding of the essence of man, who is created in the image of God, and the demands of his created nature.<sup>42</sup> It must also be clear that neutrality does not exist.<sup>43</sup> Cardinal Newman wrote that, when the foundation is missing and

---

<sup>41</sup> Poupard, Paul. *La universidad, creadora y transmisora de una nueva cultura al alba del III Milenio*. Madrid, University San Pablo CEU, 28 May 2001.

<sup>42</sup> Martínez, Enrique. *Santo Tomás, arquitecto de la vida universitaria*. Inaugural lecture given at Saint Thomas University in Bogotá, Colombia, 6 Mar. 2003.

<sup>43</sup> Cfr. Polaino-Lorente, Aquilino. *Antropología e investigación en las ciencias humanas*. Madrid, Unión Editorial, 2010.

theology abdicates its role, its field is not simply neglected, but is usurped by other disciplines, resulting in the misapplication of answers that these disciplines have no authority to give.<sup>44</sup>

What is the solution that we should seek? By no means should we craft a hybrid, resulting from the juxtaposition of philosophical or theological concepts with scientific concepts. Nor should, for example, professors of math or computer science begin explaining metaphysics and theology in their classes. Instead, teachers should refer to the fundamental questions of truth, goodness and the “why” of things in their explanations to and communications with students, as well as in the content of their courses. They should reconsider every course they teach beyond the limits of each area of knowledge, expanding the horizons and searching for a much deeper dimension in their teaching.

Returning to the example of the treatment of laws concerning assisted human reproduction in a course on family law, students will undoubtedly encounter the term “pre-embryo.” This term cannot be explained using strictly legal qualities,, so the professor will turn to biology for help. However, while necessary, the help of biology is insufficient. In order to truly understand the issues posed by laws concerning assisted human reproduction, the professor must know not only that the embryo is a human being, and that the term “pre-embryo” has no meaning in biology, but also that the embryo is a person, which philosophy tells us, and that it is made in the image of God, which theology tells us. Only from such unity of knowledge can the law professor’s teaching be complete. If the professor forgoes this unity and merely passes on the letter of the law to his students, they will fall into an impoverishing positivist reductionism.

The solution we seek seems to lead us towards a new kind of science in which the limits of the very method of knowledge are exceeded

---

<sup>44</sup> Cfr. Newman, John Henry. *Discursos sobre el fin y la naturaleza de la educación universitaria*. Pamplona, EUNSA, 1996: 121.

without scientific rationality becoming ideology,<sup>45</sup> always keeping in mind that the synthesis is achieved in the heart of the seeker. Just as there is no fragmentation of knowledge but instead fragmented men, there is no wisdom but instead wise men.

## 2.4. APPROACHING BASIC QUESTIONS

As we have noted, from an epistemological point of view, we must overcome the opinion that the only valid certainty is empirical or mathematical. It is therefore necessary to broaden the horizons of reason. Anthropologically, this amounts to bringing the human person back into play as an integral part of the university's work. To accomplish this task, professors must address the questions present at the core of each discipline and connect them to the existential questions of man. After all, reason is the response to the wonders of reality, hence the confluence of these human questions and intellectual work. This task does not mean forcing intellectual falsehoods; it means not being closed to reality.

### 2.4.1. THE ANTHROPOLOGICAL QUESTION

At the core of each course taught at the university, there is an anthropology, either expressed or implied. This view of man, whatever it is, leaves a profound mark on all of the content that is taught. In order to respond to the cultural challenge of the times, each course taught at a university must be rethought in light of a criticism of reductive anthropologies, and in favor of philosophical and theological ones. The basic question of anthropology can be expressed as: What idea of man underlies what I teach—individualistic or solidary, materialistic or open to transcendence,

---

<sup>45</sup> It should be noted that the resulting synthesis will not be unique. This path does not lead to a monolithic theory, but to a symphonic truth that is pleasant to hear. There is no single synthesis of individual and general knowledge; what is important is to verify that the result has been achieved with methodological rigor and that it integrates the truth in each specific field of knowledge. The various syntheses will be compatible and convergent, because truth does not contradict itself.

genetically predetermined or capable of freedom? What kind of man is formed by the knowledge that I am imparting?<sup>46</sup>

The legal thinking of today largely depends on the philosophical and anthropological tenets of modernity, since the philosophical basis of modern law was put into place in the 17th and 18th centuries. The pillars upon which the concept of modern law rests include the conception of man as an autonomous individual, the centrality of the will in the creation, the content and elimination of legal relationships, the separation between public (understood as the State) and private, the idea of freedom as the absence of ties, the artificial nature of society and the State, the articulation of individual rights from the notion of conflict and its previous historical and social decontextualization, the replacement of the concept of the *common good* with that of *public interest*, etc. They form a part of the subconscious of contemporary legal culture, and are based on a certain conception of the person.<sup>47</sup> When we rethink law from a personalist anthropology, we end up breaking schemas and questioning axioms and principles that have been uncritically assumed by most jurists.

How can we teach criminal law without a detailed analysis of human dignity and the benefits derived from it, those things which constitute the legally protected object of each type of crime? How can we teach administrative law without reflecting on the role of the state and its relationship with the person? How do we make family law understood without scrutinizing the essentially social nature of human beings and the profound meaning of marital and familial relationships? When current legislation is unfair because it infringes upon the basic rights of the person, how can we demonstrate this state of affairs to students if they lack a clear anthropological foundation?

---

<sup>46</sup> *Misión UFV. Nuestra Misión hoy*. Madrid: University Francisco de Vitoria, 2010: 56.

<sup>47</sup> García Pérez, Rafael. "Repensar el derecho desde una antropología cristiana," in A. Aranda (ed.), *Identidad cristiana. Coloquios universitarios*. Pamplona, EUNSA, 2007.

In the field of bioethics, we see that there are various anthropological conceptions. On one hand, functionalist theses and those that lay the foundation of dignity in autonomy maintain that there is a separation between the body and the personal dimension; that is, that the body is, at times, simply biological material that does not express the person. According to these theories, the human being is not always a person: it comes into existence as a mere biological body that later becomes a person to the extent that it acquires certain abilities, and it can lose that person-status as it loses those abilities. This dissociation between personal human life and biological human life leads to the instrumentalization of the body and the total lack of protection for people at certain moments and circumstances in their lives, hence abortion and euthanasia. On the other hand, personalist bioethics conceives of dignity as a metaphysical property possessed by all human beings, and asserts that the biological-corporeal dimension is a manifestation of the person, regardless of their status or condition. Therefore every individual belonging to the species *Homo sapiens* is a person.<sup>48</sup> Medical professors should consider: What conception of the person underlies my course?

In the nursing degree, a revised approach to the anthropological question has led Gema Mata, Professor of Applied Pharmacology at UFV, to the following conclusions:

- There is a personal uniqueness of the patient in the manifestation of illness and in response to treatment—there are no illnesses, only sick people.
- Knowledge of the scientific-technical truth of the medication, administered responsibly and at the right dosage, is ordered toward full human health.
- The act of administering medications is a human act.

Pedro Gómez, who teaches a course on audiovisual narrative at UFV, has found that the anthropological question clearly present

---

<sup>48</sup> Spaemann, Robert. *La diferencia ente algo y alguien*. Pamplona, EUNSA, 2000.



itself in the study of character (keeping in mind that there is no story without people, even though animation allows us to see, for example, a table talking with a chair). The characteristic of speaking (or any other characteristic of exclusively human nature) is what makes the table or the chair “human” by means of the rhetorical device of substitution: personification or prosopopoeia.

As Pedro Gómez of UFV explains, if the character is a simplification of the person in accordance with the purpose that the story wants to express, namely, the story’s meaning, the fact remains that it—the character—proposes models of behavior and ways of understanding the world and life with which the audience or reader can empathize, sympathize, or simply reject. Students should understand that a story filled with good ethical intentions can be painful, aesthetically speaking, if the whole that makes up the character is not sufficiently motivated. The exercise of creating a character on paper (and staging it) is as complex as embodying a self different from your own (a different “I”). A story’s author must accept an entire chain of errors as necessary for the journey that is the narrative in order to contain some meaning for the viewer, who sits in the audience removed from everything wondering what is going to happen.

Every psychological school and every clinical approach implicitly represents and includes an anthropology. There, in a school’s anthropological foundation, and nowhere else, lies the plurality and opposition between psychological paradigms. In fact, every theory of human action, which psychology is in an eminent way, is an expression of some type of anthropology. Opposition between psychological paradigms is due to the differences between the anthropologies that they have as a foundation. If we seek an unfragmented, well-founded science to support a meeting between psychological paradigms and to give full meaning to the various therapies used in clinical psychology, we need to access an anthropology that is as comprehensive as possible.

Moreover, a professional who possesses advanced technical and scientific knowledge, but who has not taken a stance towards his

own life or considered how he wants to shape his own person, is lacking that something more that these questions bring into play. His reason is narrow, his heart is absent, and his relationships will not be fulfilling. He lacks something more.

#### 2.4.2. THE EPISTEMOLOGICAL QUESTION

Along with an anthropology, there lies a specific epistemology, expressed or implied, at the core of each course taught at a university. This epistemology radically influences all content, because it takes a stance regarding the question of truth and the possibility of knowing it. As a consequence, professors must ensure that each course (the definition of its material object, formal object, and method) has been rethought in light of the realist epistemology of perennial philosophy. The epistemological question is radically expressed as: Is what I am teaching completely true?<sup>49</sup>

What is the limit of my science and my method?

The university community of professors and students, in their teaching and research, must face this question with great academic and intellectual honesty. Learning to raise and resolve this ongoing issue is a lifelong skill, but it is of considerable benefit to the person and to society.

In bioethics, we encounter different schools of thought at the epistemological level. For example, personalist bioethics, which comes from consideration of the person as a dual unity possessing inalienable dignity from the moment of its conception until its natural death, considers that which is good for the person to be good and true; it adapts to man's true nature and respects his dignity. Contractualism, on the other hand, places the criteria of truth in consensus, while utilitarianism involves an epistemological pragmatism with

---

<sup>49</sup> Ibid: 57.

which it assumes that what is true or good is essentially what is useful, what works, or what is expected to produce results.

Psychology, as a science, uses methods and knowledge from the natural sciences, but given that its material object of study (in an epistemological sense) verges on the realm of being—that is, the physical, mental and spiritual state of man—a merely empirical approach is not sufficient. The methods of the empirical sciences only explain the human being quantitatively, but do not understand it qualitatively. The human sciences are methodologically irreducible to the method of the natural sciences, since their object is a free subject. The natural sciences are the sciences of necessity; the human sciences are the sciences of freedom. In psychology and its various therapies, we cannot neglect as explanatory variables those factors that are no longer empirical knowledge, but philosophical, such as freedom, values, personal existence, transcendence. If psychology wants not only to explain but also to understand, it must transcend the mere phenomenal data and interpret it from wholes: awareness, the person, or the biographical whole. It is evident that psychology's own methods are not only empirical methods (observation, experimentation, statistics, etc.), which should undoubtedly be used in a subsidiary and complementary way, but also the methods of intimate knowledge: introspection, analogy, abstraction, hermeneutics, phenomenology, etc. Ultimately, the psychologist seeks the meaning of psychic phenomena and not simply their confirmation.<sup>50</sup>

### 2.4.3. THE ETHICAL QUESTION

The question of truth and of man refers to the question of how to act, within the framework of scientific endeavor, in its technological applications, and in the way one's existence is conducted.

---

<sup>50</sup> Domínguez Prieto, Xosé Manuel. "Hacia una Psicología de la persona," in *Relectiones*, University Francisco de Vitoria, no. 1, 2014: 110.

## 2. *What is Rethinking?*

An ethical attitude exists at the core of each course, more or less explicitly. That ethic is what always points to the ultimate goals of the discipline being taught and of the technical, cultural, social or personal consequences that may arise from it. We must ensure that each course has been rethought in the light of the philosophical and Christian ethic.

The ethical question can be expressed as: What is the ultimate goal of this act and what does or doesn't it accomplish? Is this course of action good or bad, does it dignify or degrade me?<sup>51</sup>

Does it make society fairer and is it scaled to man's full reality?

The teaching of law can under no circumstances have the sole purpose of perfecting legal techniques if these techniques do not perfect coexistence. Law professors cannot simply impart technical knowledge. They must also guide students towards justice and prudence. Technique refers only to the external resolution of the concrete case, while prudence consists in the fair resolution of the case. It therefore becomes clear that technique, despite being indispensable to the jurist, is not yet sufficient for the full performance of his profession. It falls within the professor's realm to try to ensure that the future jurists sitting in his classroom use technique to seek and achieve justice in the concrete case.

As Javier Galan, a professor of biotechnology at UFV likes to say, someone teaching a course on genetically modified organisms must be able to convey the ethical implications of such modifications to his students. The course material cannot remain in a kind of ethical neutrality in which the subject is explained without a look at the purpose for which the genome of an organism is modified. The professor must show that the use of such genetic modification techniques must be aimed at attaining the good of man and always respect the fair value of animal life and the value of nature.

---

<sup>51</sup> *Misión UFV. Nuestra Misión Hoy*. Madrid: University Francisco de Vitoria, 2010: 58.

#### 2.4.4. THE QUESTION OF MEANING

Upon seeing that heartbeat of truth, existing and acting in each science, we discover that the search reaches the question of meaning. The question of meaning can be expressed as: Is what I'm learning or teaching worthwhile? How does it relate to the life that matters to me? Why do I do it? Why do I do everything that I do or learn? In the heart of each professor and student, who together make up the university community, there lies a need for meaning. Professors must ensure that they awaken students' humanity by explaining this search for meaning.

This is how the university course can be said to be, at its core, the students themselves; when the professor imparts knowledge and fosters skills, the life of the student is engaged, and the professor becomes something more than a transmitter of ideas or techniques. In the question of meaning, penultimate or final, is the possibility of a personal encounter between professor and student, of learning as experience. Here too, philosophy and theology provide a meaningful message.

What is law for? Different schools of thought will give different answers: legal positivism will say that it is for organizing behaviors by the force of the state; classical legal realism will say that it is so that everyone is given what is theirs, that is, for achieving justice. The answer depends on the conception of the person, power, and the state that it is based on. The consequences that arise from one answer or another radically affect the teaching of law and the way in which the students will conduct themselves in the future.

Upon reflecting on the question of meaning in his course on audiovisual narrative, Pedro Gómez decided to present a new approach to his students (up until that point, he had taught from an almost entirely technical perspective). He started with questions such as: Why do we write stories? How do the values shown in films influence peoples' lives? Can a film be used to achieve a vital change in a person? The critical importance of these questions is easily understood if we think

## *2. What is Rethinking?*

of the cultural importance of myth, or if we consider how a story is a simulation of life, establishing emotional ties with the audience through a character who experiences a death and resurrection. A story is, therefore, a vicarious experience that feeds our hopes and can reorient our way of facing life itself.

What is the meaning of psychological intervention? The role of the psychologist, when we refer to the practical application of his knowledge—clinically, preventively, and developmentally—consists more in accompanying than in treating, as Ana Ozcáriz, professor and chair of psychology at UFV explains. Treating implies an intervention at the psychobiological level, exclusively pharmacologically or psychopharmacologically; it is accompanied by appropriate exercises which can help in the rehabilitation of those damaged structures that limit the possibilities of human action. Meanwhile, what truly define the actions of the psychologist are not so much actions at a structural level, but at a functional level. In that capacity, the psychologist cannot try to usurp the responsibility of the person seeking counsel. The psychologist does not define the why or the wherefore. His role is to expand the field of vision of the person before him, to sharpen their perception, help them overcome their fears, etc. But he must also help them discover the reasons for, the values, to distinguish what is truly meaningful from what is not. Ultimately, the psychologist helps improve the patient's situation of choice and commitment, broadening their understanding and refining their tools so that they respond in each moment to what life demands of them in a free and responsible way.

Following this brief exposition, and through the various examples, we can see how and why these questions broaden the university's reason and bring both the man who pursues a discipline and the man who is the object of that discipline into play. They ask for answers that go beyond scientific rationality and suppose a need for something more, a fruitful dialogue with philosophy and theology. They are questions that lead to a sapiential dimension;

they guide the professor towards the appropriate course of action based on the answers found. A personalist and biblical foundation has much to contribute to the conversation between the disciplines and both philosophy and theology in each of these questions.

## 2.5. MORE THAN JUST *RETHINKING* COURSES...

We must also rethink ourselves and our mission as teachers.

The professor cannot be satisfied with teaching a subject. The true teacher does not merely teach a course, content, or programs; he also teaches a conception of the discipline, a way of looking at it, a philosophy of life.<sup>52</sup> In each of the courses offered at a university, there must be a palpable reflection of the philosophy and personality of the professor or group of professors who crafted it;<sup>53</sup> our courses must be a projection of ourselves as teachers and researchers.

The knowledge that is imparted to students in the university becomes persuasive only when it is embodied in people, that is, when it holds true in that which can be experienced and witnessed.<sup>54</sup> Therefore the entire personality of the professor interests and affects students: his pedagogical competence, his mastery of the subject matter being taught, and also his human and moral qualities, his general knowledge, his way of evaluating, his way of relating, etc. Everything has a decisive impact on the student's training. Teachers

---

<sup>52</sup> In fact, this is something unavoidable, since philosophical neutrality does not exist. Every professor must be aware that, inevitably, they are expressing a conception of man and life. When we select the facts of knowledge that we consider to be most important to convey to students, this selection implies a philosophy. When we say in class that this or that topic will definitely be on the exam, or that anyone who does not master such concepts will never pass the course, we are making them see that this is more important than that, and that there is a basic philosophy behind the ranking. Each time we allude to the why of things, we are communicating a conception of reality. Therefore we must reflect deeply and determine what worldview underlies our teaching.

<sup>53</sup> Ojeda Rivera, Juan F. "Reflexiones previas a la redacción de un proyecto docente universitario en ciencias sociales." *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Vol. X, no. 618, 5 Dec. 2005.

<sup>54</sup> Morandé Court, Pedro. "Un nuevo humanismo para la vida de la Universidad." *Humanitas*, 20. Presentation at the Jubilee of University Professors. Rome, Sept. 2000.

must be aware that their strongest influence comes not from what they say, but from what they are and what they do. This last factor creates the atmosphere of the classroom, which the student absorbs little by little as if by osmosis, sometimes inadvertently.<sup>55</sup> Words move, but examples draw.

The example of the witness has always been more effective than the arguments of the reasoner, and in our era of extreme relativism, it is much clearer still. Arguments and reasoning are rarely convincing; sometimes it is even difficult to make oneself heard, whereas authentic and consistent testimony is immediately felt. The professor who is able to defend a certain conception of life with arguments, and who in addition demonstrates with his testimony that it is reasonable to live in such a way, is convincing in a twofold manner: with direct reasoning and with the reasonableness of his witness.<sup>56</sup>

We noted earlier that in recent years, the professor has become a specialist who is limited to imparting information as if it were a commodity, leading to a degradation of the role and task of the teacher. It is very important that we regain the awareness that we are necessarily witnesses to a way of conceiving of life and knowledge. If we conceive of ourselves as transmitters of techniques, we will obviously only be able to convey techniques—yet not just techniques, but a way of being technical, a conception of man as a mere specialist.<sup>57</sup> A true university does not desire its professors to be transmitters of techniques; it seeks for them to convey true wisdom when explaining their field of study.

Therefore professors need to delve into the questions that underlie their respective areas of knowledge, in both teaching and research. The professor should ask: What am I explaining? What do I understand of this subject, of which I am supposedly a “specialist”? The professor must not only ask these questions, but also seek answers. He must search until he sees that the questions

---

<sup>55</sup> Cfr. Guardini, Romano. *Las etapas de la vida*. Madrid, Palabra, 1997.

<sup>56</sup> Andrés-Gallego, José. Inaugural address for the 2002-2003 academic year at Universidad Católica San Antonio de Murcia.

<sup>57</sup> *Ibid.*



of the human heart itself are somewhat addressed at the core of each course. He must become personally involved with his knowledge and its transmission to students. Synthesis, as we have already mentioned, is achieved in the heart of the seeker. Sometime it is not easy to recognize and pose these questions, but it is our challenge as educators to do so.

The rethinking of courses is an immensely laborious and complex task that requires the breaking of molds, the reassessment of schemas and approaches that have been taken for granted, and the saying of things that may not be politically correct. It is undoubtedly much easier to grab a textbook and repeat what has been said in a discipline for generation after generation, but that is not the best a university professor can do. A true university professor must offer his own conception of the course, one which involves a conception of knowledge itself and a commitment to the very idea of reality. At its core, the rethinking of a university course gives flesh to the explanation of knowledge by communicating not only objective content, but also the very conception of life, the very way of being, the very attitude towards existence. As the philosopher and educator Massimo Borghesi stated, to be a teacher is to convert knowledge into experience, and information into life shared with the student.<sup>58</sup>

---

<sup>58</sup> *Un tiempo sin verdaderos maestros*. <http://www.archimadrid.es/dpuniversitaria/pensar.html#feuni>

## 3. How Do We Achieve Rethinking?

The rethinking of a course should be reflected in the preparation of a detailed syllabus that includes the object and method of the course, the skills to be developed, the content, methodology, subject matter, and evaluation system. All of these elements should be pregnant with an anthropological foundation, epistemological argumentation, the ethical implications, and an ultimate meaning.

### 3.1. OBJECT OF THE DISCIPLINE

The first thing a professor must clarify is the goal of his discipline. A discipline is a rigorous and systematic knowledge that refers to a particular subject or object. What is the object of knowledge?

Philosophy has coined two concepts, material object and formal object, which can help professors accurately define their subject matter. The material object is the subject matter that each discipline deals with, that which is studied; the formal object is the aspect of the material object being studied, that is, the light, perspective, or point of view from which the content of each discipline is analyzed.

For example, the material object of philosophy is reality, all things; and its formal object is the search for the ultimate causes of all things or the essence of all things.

Different disciplines can have the same material object but are distinguished by their formal object, that is, by the angle, facet or point of view from which the object is studied. An object can be studied from different points of view, and each one of these points of

view forms a new discipline. As Aristotle said, sciences are defined by their formal object.<sup>59</sup>

The task of defining the material and formal objects of each discipline is primary and fundamental, to the point that a lack of clarity on this point can lead to making mistakes and creating confusion among the fields of study, their concepts, methods, and limits.

For example, man can be studied by several different sciences, such as medicine or psychology. The material object, man, is the same, but the formal objects are different: the formal object of psychology is the soul, or psyche, as a principle of inner life, psychic life, or inner activity; the formal object of medicine is man's biological processes. Both psychology and medicine are based on an anthropological conception of the human being, which can be dualistic or integrative, with decisive consequences in each.

Moreover, the definition of the material and formal objects of a science often reveals the underlying foundational conception.

For example, the material object of legal science for legal positivism is the law; for American realism, it is the decisions of the courts; while for classical realism, it is social reality (which includes people, things, relationships, rules, powers, etc.) from the perspective of justice.

Psychology, although a relatively new discipline, has undergone a disrupting evolution that has changed its formal object based on the worldview of various schools of thought. Since it broke away from philosophy, and due to the obsession some psychologists have with creating a "pure" science, elements have been put aside that might call the field's scientific validity into question, elements such as unconscious

---

<sup>59</sup> (Translator's note). Aristotle, *Posterior Analytics*, I, 7, 75a, 39 and ff; Idem, I, 10, 76b, 22. Technically speaking, Aristotle never said this exactly. The notion of "formal object" is a scholastic one. Aristotle says that science (ἐπιστήμη) is specified by its "formal kind" (γένος ὑποκειμενον).

processes, the spiritual dimension of the human being, the capacity for freedom and responsibility, values, religion, etc. At the dawn of the 21st century, these psychologists have gone so far as to deny the dignity of the human being by failing to differentiate the material study of the human being from that of the animal, as if the constitution and functioning of the two were comparable.

Thus for some, the formal object of psychology is human conduct, for others, human behavior, while for others still, it is conduct and mental processes. It is important for a university to maintain that psychology, based on a comprehensive anthropological conception, is an applied science whose formal object is the psyche as the principle of inner life, psychic life, or inner activity. Psychology must always be approached from an inclusive conception of the person, since one cannot understand the psychical apart from the organic, nor from the spiritual. The first would be to fall into psychologism, and the second, into mechanicism.

In short, the various sciences and disciplines are usually defined by the subject that they are interested in and the perspective that they adopt, both of which aid in the discovery of the underlying worldview.

### 3.2. CREATING A METHODOLOGY

We now turn to the process of defining the methodological approach to a discipline. As in the case of the object of each science, so too is the choice of method not neutral, because it is closely linked to a specific conception of reality and a stance on the ability of reason to know it. In fact, here, as always, the professor's conception of man and things will shape his methodological choice, that is, it will guide him in the choice of what method to apply, in the recognition of the discipline's limits, and in the decision of which attitude (critical, skeptical, dogmatic) to adopt.

Therefore, the methodological question is a real challenge for the professor. It is crucial for teachers and researchers alike to reflect

on the limits of their discipline and the scope of its conclusions, to recognize those limits and refrain from proposing judgments about reality that cannot be supported by their own premises. Ultimately, the goal is to give empirical science what belongs to it, and to do for philosophy and theology the same, and ultimately to harmonize the partial truths with a whole truth.

Obviously, each object of study requires an appropriate method, and if we apply the wrong method, we end up with erroneous results. What has happened in recent times, and continues to happen, is the universalization of a strictly empirical methodological canon by its application to all research and any object of study. This method is certainly valid for the experimental sciences, but it is limited and unsuited for reaching the depths of reality, the essence of things and their ultimate causes. This serious methodological error has led men to focus on the superficial or phenomenal, professing agnosticism about everything that is beyond man himself, that is, about all which is not empirically demonstrable.<sup>60</sup>

So we find that there are many people who hold a purely materialistic conception of man, considering it unacceptable to grant any validity to metaphysical elements due to the simple fact that such elements—for example, the human soul—cannot be analyzed with the methods of experimental science or studied by molecular biology. This is tantamount to saying that only positive experimental science represents an objectively valid form of knowledge, because only material objects, which alone are able to be known in an empirical way, exist. In fact, this set of claims entirely transcends the scope of science; the claims themselves constitute a series of philosophical theses whose veracity can neither be proven nor disproven with the methods of experimental science.<sup>61</sup>

---

<sup>60</sup> Second Vatican Council. *Gaudium et spes* [Pastoral Constitution on the Church in the Modern World], Rome, 1965: sec. 57.

<sup>61</sup> Marmelada, Carlos A. “Cientificismo positivista y ciencia positiva hoy.” Conference given during the *Jornadas Humanistas*, Huesca, Spain, August 23, 2002. <http://www.unav.es/cryf/cientificismoyciencia.html> (Consulted in May 2010). The same idea can be found in Juan B. Vallet de Goytisolo. “Manual introductorio a las metodologías del Derecho.” Madrid. *Manuales de metodología jurídica*, vol. I. Fundación Cultural del Notariado, 2004.

Such an approach is not science; it is scientism. Experimental science is dedicated to the study of empirical reality by means of a methodology consisting in the proposal of interpretative and explicative hypotheses, whose truth or validity must be confirmed or refuted through experimentation. Meanwhile, scientism often tries to pass off philosophical claims, assumed in an uncritical and entirely a priori manner, as scientific truths—that is, as empirically proven or deducible from empirically established experimental conclusions. Scientism is an ideological manipulation of science by materialism; it is always a philosophical doctrine and never a conclusion derived from scientific research methods.

Overcoming scientism is achieved through an understanding of the reach and limits of the methodological approach of science. It is also achieved through the recognition of the existence of various forms of human knowledge, each with an objective validity appropriate to its research methods and the corresponding objects of study. Overcoming scientism likewise requires the setting aside of subjective ideological prejudices which only serve to hinder the knowledge of truth, something that each of the forms of human knowledge (the natural and human sciences, philosophy and theology) contribute to in their own crucial way.

As we noted earlier, we must recognize the multiplicity of paths of the human spirit, the breadth of reason, that must pursue various methods depending on the nature of the object. The intangible cannot be addressed with methods that correspond to the material. Moreover, we must distinguish between two levels of knowledge: knowledge of the *how*, which is unique to science, and knowledge of the *why*, which concerns philosophy and theology. The approaches to these questions differ in their objects and methods but are actually complementary, and should converge into a single truth.<sup>62</sup> If we do not confuse the methodological principles, we can distinguish different levels of knowledge in order to find, beyond the diversity of knowledge, the harmonious synthesis and unifying meaning of all that corresponds to a fully human wisdom.

---

<sup>62</sup> Ibid.

In contemporary legal thinking, it is common to find authors who start from nominalist methods that deny the existence of a universal order, claiming that reason acts on a material world made of unique and unrelated things and that man, acting as an outside subject, tries mentally to configure these things. A philosophical and methodologically realistic approach, like the Aristotelian-Thomistic view, is one which holds that man's reason is naturally endowed with a light that allows it to grasp the order of things inherent in creative work, both in what remains constant and in what changes. This methodological realism focuses the attention on things like natural realities, since it understands that philosophical speculation always comes from the stimuli that the object awakens in human intellect, and therefore knowledge is the effective adaptation of intellect to object.<sup>63</sup>

The attentive reader will have noticed that the question of the object and method of a discipline is the realization of the epistemological question, and must be addressed from expanded reason. Only if we are clear as to what our object of study is and what the appropriate method are, recognizing their limits, can we be sure that what we study and teach is true.

### 3.3. TEACHING/LEARNING OBJECTIVES

The European Higher Education Area (EHEA) imposes a methodological shift based on the development of skills and abilities. However, in reality, the Bologna Declaration does not include a pedagogical model, or anything resembling one. On the contrary, it refers to decisions that are freely adopted within the various national states, stating that the objectives of the EHEA should achieve “full respect of the diversity of cultures, languages, national education systems and of University autonomy.”<sup>64</sup>

<sup>63</sup> Vallet de Goytisolo, Juan. *Manuales de metodología jurídica*. Madrid: Fundación Cultural del Notariado, 2004.

<sup>64</sup> *Bologna Declaration of 19 June 1999*. Web. 20 Aug. 2015. <http://www.ond.vlaanderen>.

The Declaration does, however, establish a specific teaching methodology in the so-called Tuning Project,<sup>65</sup> started in 2000 by a group of universities with the collaboration of the European University Association and the financial support of the European Commission. This project uses the concepts of “competence” and “learning outcomes,” which were later assumed by the authorities in charge of promoting the Bologna Process.<sup>66</sup> It has rightly been said that this pedagogical model has the disadvantage of its exclusive focus on the labor market. There is no doubt that the university must offer professional training to its students, but it is no less true that it must also educate.

It seems that there is a real danger in emphasizing the practical and technical dimensions of training students over and against the sapiential dimension. This danger is present in the Bologna Process and in society at large, primarily as a result of the relativist and utilitarian culture in which we are immersed. From this prevailing viewpoint, it is more important to do than to know, praxis is prized above truth, and the mastery of things is sought instead of comprehension.

We have already pointed out that this view poses the risk that the university will abandon its original vocation as “the house where one seeks the truth”<sup>67</sup> in order to become a mere professional training center. Certainly, this is not a change introduced by the European Higher Education Area, but is the result of centuries predominated by instrumental reason, of universities more dedicated to *homo faber* than the discovery of meaning. The problem today is that, thanks in part to the EHEA, this conception of the university has been made official, with all the corresponding implications.

It is therefore important that, in addition to imparting the required skills of the official curriculum, teachers ask themselves:

---

be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA\_DECLARATION1.pdf

<sup>65</sup> [http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/ENGLISH\\_BROCHURE\\_FOR\\_WEBSITE.pdf](http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/ENGLISH_BROCHURE_FOR_WEBSITE.pdf).

<sup>66</sup> It should be noted that the issue of outcomes assessment has not been resolved, even by the developers and main proponents of the Project. Cfr. Menéndez Varela, José Luis. “La noción de competencia en el proyecto Tuning. Un análisis textual desde la Sociología de la Educación.” *Observar*, no. 3, 2009: 5-41. <http://www.odas.es/site/magazine.php>

<sup>67</sup> Benedict XVI. Address to young university professors. El Escorial, 18 August, 2011.



What do I want to achieve with my course? What mark do I want to leave on my students? What will be the hallmark of the students who have studied with me?

For example, doctors who study at a university that embraces methodological realism will cure sick people and not just damaged livers or kidneys. The businessmen or managers will manage people and not human resources. The lawyers, judges and notaries will seek justice before personal gain. The journalists will be faithful to the truth of the news, while the architects, instead of seeking fame or personal benefit, will construct buildings and create urban planning designs that promote community and a good life.

### 3.4. SYLLABUS

The rethinking of a course can lead the professor to rethink the syllabus, to introduce a new topic or eliminate another. However, the same thing will usually continue to be taught, because rethinking is not about teaching something different, it is about teaching from another perspective, one which places the person at the center.

In the legal field, for example, it is clear that we must teach the existing law. We can limit ourselves to teaching the content of the legislation in a supposedly neutral way, or we can ask ourselves about its justice or injustice, its adaptation to the nature of things, and its contribution to the common good.

We mentioned before that Pedro Gómez, a professor of audiovisual narrative, has raised the question of *character* in order to bring the anthropological question to the surface, and therefore has included in the teaching guide, within the syllabus itself, questions like the following:

- Is the character a behavioral role model?
- Could he or she also be an anti-role model?
- Are the values of the character always the values of the

“(mega-)narrator”?

- Can values in the story be defended through characters who identify with opposing values?
- Is it good that the character makes mistakes in his or her decisions, or does including mistakes imply the story’s (or the author’s) support for such mistakes?

Gómez has also introduced some key questions on the topic “Types of Structure,” in which he teaches students to distinguish between the different models that shape the way that we tell stories. He speaks to them about the classic plot of Aristotelian inspiration, with a clear linear story and specific moments of emphasis that maintain the audiences’ attention and keep the story from dissipating; the anti-structure of surrealist narratives, where the relationship between parts replaces the causal with the casual, seemingly without distinguishing any meaning; and the so-called *minimalism*, very much of our era, in which the story digresses and meaning is blurred, because there are no clear climaxes and the limelight is shared by a maze of characters. Seeing the examples and understanding the concepts (usually in that order) raises questions such as these:

- Does the classic plot respond to a real-world logic?
- Do alternative structures favor the loss of meaning?
- Is one type of structure better than another?
- What does the choice depend on?
- Should entertainment be the priority?

The expectation is that these questions lead to debate. Furthermore, that these questions and this debate lead to other questions and other debates, if possible, which grow increasingly richer and closer to the interests of the students themselves, so that the university course begins to address their anxieties and concerns, or at least their immediate needs to shine, show off, play and experiment.

### 3.5. TEACHING/LEARNING METHODOLOGY

Finally, it remains to be said that one of our main concerns must be the choice of methodological tools appropriate for the teaching/learning process. The selection of the method is not neutral: *what* we teach determines *how* we teach it. We could also say that *how* we teach influences *what* we teach. Devoting classes to a theoretical explanation of principles and standards that the student must uncritically memorize is not the same thing as arousing a student's interest through the analysis of judgments, the reading of texts, and the resolution of cases. We learn things according to how we are taught; how we learn can be just as important as what we learn. The method is a path, and professors must know where it is leading. They must consider with the utmost rigor where they want to end in order to choose the most appropriate way to proceed. In short, as noted at the outset, teachers must know what type of professionals they intend to train.

However, this is not to say that the professor must subscribe to a single method. There are multiple methods, each of which is beneficial and appropriate for attaining one objective or another. The professor must adjust the method, as well as the evaluation system, to the objectives pursued, avoiding extreme unilateral positions (for example, offering only lectures, or only case studies). In addition, the professor must keep in mind that not all students learn the same way, that there is a variety of learning styles. If we start with a conception of learning as an active process, it seems clear that we must consider how each student understands and relates to the information received, and consequently adapt the teaching methodology to what is observed in the classroom.

Moreover, we must not lose sight of what Ortega y Gasset called the *principle of economy of education*, since students cannot learn everything that we would like to teach them: "Instead of teaching what *ought* to be taught, according to some Utopian desire, we must teach only what *can* be taught; that is, *what can be learned*."<sup>68</sup>

---

<sup>68</sup> Ortega y Gasset, José. *Mission of the University*. New Brunswick, New Jersey, Transaction Publishers, 1946: 45.

Students cannot take in and digest, in a single semester, everything that pertains to a specific subject. The mission of the professor is not to overwhelm students with information, references and reports. Instead, as López Quintás points out, teaching should focus on seeking the truth and suggesting the most fruitful ways to reach reality, not on simply transmitting information and content as something with which to be familiar.<sup>69</sup>

As said earlier, the professor must not focus on the use of a single teaching method, but instead combine various methods in order to achieve the various objectives of the subject matter in question. At the end of this manual, we have included a list that describes the main teaching/learning methodologies. Each professor must seek and find the best strategies that ensure students achieve the course's stated objectives in the most engaging and scientific way possible.

### 3.6. EVALUATION SYSTEM

The shortcomings of the traditional evaluation system, based almost exclusively on a single final exam of memorized content, are obvious to all. We believe that evaluation is necessary, but it must be conceived as part of the learning process. Furthermore, it should be a continuous process; it does not seem prudent to put off evaluation until the end of a course, when there is no time to do anything but check whether learning has been adequate. It is easier to integrate the training and the evaluation processes, thereby avoiding the negative consequences caused by the dissociation of the two. In addition, the evaluation should enable the students themselves to be aware of their achievements and shortcomings, allowing them to know themselves better, stimulating in them a desire to be better students, and encouraging them to take responsibility. In this way, continuous evaluation helps ensure that students take an active role in their learning.<sup>70</sup>

---

<sup>69</sup> López Quintás, Alfonso. "Notas sobre la situación universitaria actual." *Sillar*, 2, 1981: 57.

<sup>70</sup> López Álvarez, Luis Felipe. "Métodos de evaluación." *Enseñar derecho en el siglo XXI*.

It is important that there be consistency between the course's proposed learning objectives, the methodology utilized for attaining these goals, and the evaluation system. Professors should design an evaluation system that corresponds to the focus of their teaching, since from each methodological strategy a form of evaluation can be derived. As learning objectives are diverse (intellectual, procedural, attitudinal), so too are evaluation approaches and strategies also diverse.

For example, to assess knowledge, teachers could use a written theoretical test; to evaluate the ability to solve problems, they could ask for a case study; to determine the ability to argue and defend one's convictions with respect for others, they could organize a debate among their students; to assess research abilities, they could assign a research project; and if they want to test the ability to work as a team, they will have to form groups among their students and ensure that the work is done as a team rather than as a sum of individual contributions.

## 4. How Do We Approach Rethinking?

As we said at the start, the process of rethinking courses and the way they are taught may take a lifetime. Sometimes the hardest part is simply starting, changing the perspective from which one contemplates the course, recognizing a discipline's limits, identifying the underlying anthropology, posing basic questions grounded in each point of the program, etc. This start is difficult to do alone. That is why it is ideal for a university to implement a process and a support system to assist the professor in this exciting task.

### 4.1. THE HELP OF *MENTORS*

Such a system would guide a professor in taking the first steps in this beautiful task with the help of a mentor, a colleague who has already traveled part of the path, who has internalized the whole process, and who can be an effective support in the beginning stages.

Mentoring is a process of personal development in which a person more experienced or more knowledgeable in a particular area or science helps another person who is less experienced or less knowledgeable, and together they travel a path of evolution and mutual enrichment.

It is recommended that the mentor be familiar with the discipline that is being rethought, but it is not essential for such knowledge to be deep. It is enough if the two—mentor and mentored—are able to have a fruitful dialogue based on solid foundations and mutual understanding.

The mentor is asked to accompany the professor in the journey of reflection, to know the common language in which the synthesis is designed, to have the ability to induce rethinking, to know how to create the environment for engagement, and to be both a listener and a questioner, focusing on the fundamental questions

and, if possible, putting himself in the place of the student. These fundamental questions are not mere technical questions, but instead questions concerning our existence, our destiny, and the meaning of what we are, what we do, and of everything around us. These are questions that, in order to be truly confronted, require boldness in the search for truth and freedom of heart and mind. The mentor must be able to engage these types of questions in reference to the course at hand.

Surely, once the questions are raised, the first responses to emerge are merely intuitive. Later, the professor must verify them by finding out what his colleagues do, reviewing existing literature, and identifying the state of affairs within which he operates. It is a great help to know what other professors who teach the same subject and share one's worldview say and do. Although in the end, each professor must formulate and commit to his or her own proposal and view of the course. They must put themselves into play.

The mentors' job is not only to consult on issues that may arise, but also to train their mentees in the more philosophical and humanist aspects of nature that they may not be sufficiently knowledgeable about. The work of mentors and mentees will necessarily involve substantial, if not exhaustive, reading and analysis of, as well as reflection on, related literature. In the search for literature and documentation, it is recommended that the university offer help and support.

Therefore, in addition to sharing expertise and knowledge with the professor/rethinker, the mentor also guides, advises and accompanies the mentee at the start of the rethinking process. He or she helps raise key questions, identifies the implications derived from putting the person at the center of the discipline, provides *feedback* and constructive criticism, and motivates, encourages, and inspires the mentee.

#### 4.2. PROFESSOR PARTICIPATION, INDIVIDUALLY AND AS A SCHOOL

At first, it is helpful to start the work of rethinking with only a small number of professors. The initial professors chosen are those who are well positioned for the task of rethinking on account of

their academic interests, understanding of the appropriate ideology, and professional and personal circumstances.

Of course, the ultimate goal is for all of the professors at a university to be involved in the rethinking process, but it is preferable to start gradually, so that the first to tackle the question can, in a few years, be mentors to those joining in later. Otherwise, the process would become unmanageable.

Moreover, although this task is, in part, a solitary work of deep reflection, it is also the case that it needs to be shared by the entire faculty. This is for two very simple reasons: first, because the goal is to achieve unity of knowledge, and this can only be done with the unity of the faculty. Many of the concepts to rethink are shared by disciplines in the same area of knowledge. Therefore, group rethinking not only makes things easier, but also allows for a unity of purpose among the professors. Second, because many heads think better than one, and rethinking can sometimes become dry and tiresome. In addition, it is more motivating and exciting when shared with other colleagues.

Obviously, one must consider that all professors do not have the same pace, circumstances, and time. Nevertheless, it is important that professors take on a number of specific goals, and that at the same time, the university gives them the means to make them achievable. What means are we referring to? Primarily we refer to allowing professors the time to rethink, but also to establishing priority research areas so that professors across the disciplines are coordinated in their efforts, training mentors, encouraging the creation of interdisciplinary research groups, ensuring the real involvement of management, etc.

It is to be expected that not all of the professors will achieve the above objectives, among other things, due to the number of unforeseen circumstances that can arise throughout the year. However, it is important to keep in mind that rethinking is not an exercise in speed, but an exercise in depth. It requires reflection and time, allowing the ideas to simmer and soak into the professor's daily work until they gradually take shape.

The joint effort by each discipline's faculty is extremely rewarding. To start, each discipline has a number of basic pillars



or core concepts that must be identified in order to offer students a coherent and well-constructed curriculum. It is important that these key concepts be put on the table, so to speak, and subjected to analysis by all the professors of the respective disciplines.

We have said that true unity of knowledge is not only horizontal, but also vertical. Therefore it is important that the professors in the humanities assist by offering a solid foundation for those in professional programs, an undertaking that requires coordination and a joint effort.

It is natural for the rethinking process to lead to the formation of learning communities, which will allow the process to remain permanently active, fueled by research, as professors delve further into their courses and teaching activities, and by the sharing of their reflections, progress and difficulties along the way.

Throughout the process, the active participation of university management is essential, both in the process of selecting the rethinking professors and in the provision of time and resources to enable them to perform this task. Management also provides motivation and constant support, coordinating the college of professors so that the rethinking can eventually become a true collegial action.

# 5. Guide for Developing a Teaching and Research Project

## 5.1. OVERALL APPROACH

University Francisco de Vitoria aspires to have excellent professors capable of contemplating their disciplines from a perspective that flows from expanded reason, seeks unity of knowledge, and is based on the fundamental questions (anthropological, epistemological, ethical, and of meaning). This rethinking of the discipline itself is a long journey which requires time and academic maturity. University Francisco de Vitoria feels that professors must demonstrate such maturity in order to become an associate or full professor, which is why it requires every applicant to present and defend a teaching and research project. This document is intended to be an aid, a useful guide for the development of said project. It does not aim to impose a specific structure or approach, but instead suggest, inspire and spark questions and reflections that help the professor formulate their own concept of the discipline they teach.

The development of a teaching project must be seen as an opportunity for the professor to reflect on their own discipline and how to teach it. They must seriously and thoughtfully consider the material and formal objects of their discipline, its methodology and its limits, the underlying anthropology, its meaning and scope, what it contributes to the student's education and the graduate profile they aim to achieve, the most appropriate teaching/learning methodology, the evaluation system, etc. The development of a sound and coherent teaching project certainly requires maturity in the professor, scientific and technical mastery of the subject they teach, pedagogical depth and expanded reason, which takes the whole man into account and makes him the focus, as the subject and beneficiary of the discipline.

It is essential for each professor to reflect deeply on the subject they teach, trying to reach the fundamental questions and striving, from the bottom of their heart, to pose the key questions, the “questions that expand reason.”<sup>71</sup> These questions are not a forced addition or a capricious imposition, but instead, as will be seen, appear on their own, demanding a response when a professor asks in-depth questions about their discipline and the subject they teach.

It is also essential for the professor to have mastered the discipline they teach, because according to UFV’s mission, an excellent professor capable of rethinking their discipline cannot be an excellent professor according to their discipline’s current criteria.

## 5.2. WHAT IS A TEACHING PROJECT?

We can say that a teaching project is a professor’s personal proposal with regard to the discipline they teach and the way to teach it. As we have already pointed out, the teaching project reflects the professor’s maturity in relation to the discipline they teach and their teaching/learning methodology.

Calling it a personal proposal implies the development of their own approach to the discipline and subject they teach, as well as the teaching/learning process. We all know that in each discipline there exists a tradition, shaped by the university community, of how things should be done. Sometimes these conceptions extend throughout time, without anyone ever having stopped to question them, to ask what idea of man underlies them, or what is being communicated by such an approach. At University Francisco de Vitoria we want our associate and full professors to be mature enough to develop their own well-reasoned, solidly based, and coherently structured proposal imbued with a holistic conception of the world and of things.

Obviously, the teaching project must be contextualized to fit the current university model and University Francisco de Vitoria. The professor must propose a conception of the discipline and a way

---

<sup>71</sup> *Misión UFV. Nuestra Misión hoy*. Madrid, University Francisco de Vitoria, 2010: 56-63.

of teaching it that will be carried out at UFV; not anywhere else, but here and now. Therefore, the teaching project must be perfectly contextualized to fit the place and moment, from UFV's mission to the ideology of the corresponding discipline. It must also seek, in alignment with the mission of the university as we understand it at Francisco de Vitoria, the transformation of the student so that they become a true agent of social change, always focusing on the person and seeking the common good.

The teaching project is usually done when the professor already has a specific path and a recognized degree of maturity, thus they incorporate things they have already done, and a wealth of experience. But we must not forget that the project is precisely that, a project, i.e. something that is going to be carried out, and will become a reality in the following years. Therefore, it must be realistic and achievable.

Each teaching project must contain a series of elements:

- An approach to the fundamental questions: epistemological (formal/material object and nature, methodology, sources, epistemological status, scope and limits), anthropological, ethical and of meaning.
- A concept and sense of the discipline, context in the degree, how it contributes to the good of the student and the graduate profile we want to achieve, curricular proposal.
- In regards to the circumstances in which it is going to be carried out: the number of students in class, their entry profile, the resources they possess, etc. We insist that the teaching project must be realistic and embodied by both the professor presenting it and University Francisco de Vitoria, where it will be implemented. Therefore, it must also consider elements as specific as those we have just mentioned, especially the profile of the students we are addressing, which will require us to adapt teaching/learning methodologies in order to reach them and connect with their way of learning.

To put it more simply and directly, we could say that when it comes time to develop a teaching project, each professor should ask themselves some basic questions:

- What do I teach?
- How do I teach it and to whom do I teach it?
- What do I teach it for?
- Why do I teach it?

These questions must be answered over the course of the teaching project, at the time and in the manner each professor deems appropriate.

### 5.3. PROPOSED CONTENT AND STRUCTURE OF THE TEACHING PROJECT

Below, we propose a structure, by way of example, that can serve as a guide or mere inspiration for professors faced with the task of creating their teaching project. It is therefore not compulsory, but merely illustrative.

#### 5.3.1. INTRODUCTION

It is useful to explain the academic and institutional framework in which the teaching project is being presented:

- Spanish universities' situation in the 21st century and in the European Higher Education Area; their own idea of the university, with personal and critical analysis and syntheses; what the current role of the professor is, from their perspective; critical reflection on UFV's educational model and personal proposals.
- University Francisco de Vitoria's identity and mission, and the professor's personal position in relation to it.
- What the students they are going to work with are like, their educational level, their expectations, what their role should be in the teaching/learning process, what is expected of them... Although the teaching project is generally done in order to achieve the title of associate professor, it should

actually be reviewed each year; it should be a living thing, in the process of continuous improvement and adaptation to the environment. Thus, for example, the professor should take various impact indicators into account, such as the results of the student evaluation and other evaluation systems that may exist within the university, as well as their own self-evaluation, in order to correct shortcomings and strengthen successes. They should also consider submission, success and performance rates, as well as the feedback of other professors who have these students in other courses, and of graduates.

- Curricular context: the course in the curriculum.

In addition, the professor must address what we could call the personal framework: what their own academic path has been, how they understand themselves as a professor (specifically as a UFV professor), what they expect from UFV, and what they can offer.

To facilitate the reading and comprehension of the teaching project, the introduction should include a summary or foreword regarding how the professor conceives of their teaching project, including a reasoned justification of their proposal, its objectives and its structure.

### 5.3.2. THE EPISTEMOLOGICAL QUESTION

The professor must reflect on the discipline or technical object of their teaching: what is it that I teach? They must consider their discipline's material and formal objects, sources and methodology, as well as its scope and limits. In essence, this entails reflection on the nature of the discipline they teach and its theoretical foundation, which seems to require a certain epistemological depth that includes reflection on the foundations and methods of scientific knowledge.

Many professors are not accustomed to this kind of reflection and have never taken a critical look at their own discipline. We almost always accept the very existence of the course in the curriculum without even asking ourselves about its nature, its sources, its meaning... However, the development of a teaching

project requires deep reflection and forces the professor to take a stance on their course. Without this prior reflection, it will be difficult for the professor to understand the discipline itself, as well as its nature, object and foundation, and it will also be impossible to achieve their goal, i.e. a personal proposal on the concept and structure of the discipline, by taking a properly reasoned and justified stance.

### 5.3.2.1. *Object and Method*

Each professor must consider what the *object* of their science is. The material object is the subject matter that each discipline deals with, that which is studied; the formal object is the aspect of the material object being studied, that is, the light, perspective, or point of view from which the content of each discipline is analyzed. The task of defining the material and formal objects of each discipline is not merely speculative; its importance is primary and fundamental, to the point that a lack of clarity on this point can lead to making mistakes and creating confusion regarding a discipline's field of study, how to understand it, its method and its limits.

Another fundamental question refers to the *methodology of our discipline*. How do I know my object of study? How is scientific knowledge on this object being built? What are the limits of the method in question? What is the scope of its conclusions?

In short, the epistemological question leads us to ask: is what I teach true? How can I lead my students to knowledge of the truth about my discipline? Using what criteria can I determine the truth of a statement from my discipline? Do these criteria pose any limits on the scope of that truth and my knowledge? As we have just pointed out, the need to reflect on the object and method of our discipline is not merely speculative, but has enormous vital and existential importance; it is the realization of the epistemological question, and must be addressed from expanded reason. Only if we are clear as to what our object of study and the appropriate method are, recognizing their limits, can we be sure that what we study and teach is true.

### 5.3.2.2. *Historical Context*

It is important to put the discipline itself in historical context, as this often turns out to be quite illuminating. The first task is to learn about its genesis and evolution. When was it born? Has it always been conceived of in the same way? How has it evolved through various curricula? What has its historical journey been? With newer disciplines, this historical journey may be nearly non-existent, but it is always interesting to analyze how and where it came about.

Of course, it is also necessary to examine how the discipline is understood at present (concept, models, theories, most important lines of research, trends, how the course is conceived of and taught at other universities), and to present the state of affairs in regards to the discipline that is the subject of the teaching project, at both Spanish universities and in other surrounding countries. We can then begin to see what sets us apart in terms of the course in question, by proposing a comparison between how the course is conceived of at UFV and how it is conceived of and taught other places.

In some cases, reference can be made to the regulatory context, if applicable. There are disciplines that are highly regulated in such a way that the scope of the professor's freedom is very limited. In these cases, it will be necessary to explain the regulatory framework in detail, taking a stance on it and explaining how to approach it and integrate it into the very conception of the course, especially if it does not coincide with the legally imposed conception.

It is also necessary to contextualize the course in terms of the degree it is a part of, to consider its relationship with other courses that are part of the degree and area of knowledge, to compare it to similar courses from similar degrees...

### 5.3.2.3. *Relation to Other Disciplines*

In accordance with each UFV professor's aspiration to achieve unity of knowledge and interdisciplinarity, they must consider their scientific discipline's relationship to other disciplines in the same



area of knowledge or other areas. By harmoniously integrating the truths of each scientific field, professors provide an overall view of reality that responds to the true needs of their students.

This integration of knowledge must be projected not only at the horizontal level, but also at the vertical and transcendent levels. As John Paul II said, “We face a great challenge at the end of this millennium to move from phenomenon to foundation, a step as necessary as it is urgent.”<sup>72</sup> We must move from the different knowledges and sciences to metaphysics and theology. A professor who seriously considers the object and method of their discipline, and recognizes its limits, will have no problem recognizing that the fundamental questions cannot be answered by the particular disciplines; instead, we must turn to the architectural disciplines, philosophy and theology. Obviously, in a teaching project (no matter the discipline), the professor is not intended to answer all of human life’s enigmas, but instead see how they aim to integrate the object and method of their discipline into a project in search of expanded research, and thus ask questions of their discipline in regards to its scope and limit, noting the clues that link them to man’s deepest questions.

### 5.3.3. THE ANTHROPOLOGICAL QUESTION

University Francisco de Vitoria is a university centered on truth and focused on the person. Hence it is clear that the anthropological question is decisive, because the humanization or dehumanization of disciplines and professions is at stake in it.

The professor must delve into the discipline they teach and determine the underlying anthropological conception. If they discover that it is an anthropology that conflicts with their own (and/or with Christian anthropology), they will then have to reinvent their discipline so that it is harmonious with their conception of man and allows their students to fully develop as

---

<sup>72</sup> John Paul II. *Fides et ratio* [Encyclical Letter on the Relationship between Faith and Reason]. Rome, 1998: sec. 83.

people. It seems obvious that it does not make sense to teach a discipline based on an anthropological conception with which we do not agree, and which contributes to our students forming a distorted view of man.

#### 5.3.4. THE ETHICAL QUESTION

The ethical question leads us to the question of what is good. What ethical problems does my discipline pose? What technical, cultural, social or personal implications does it have?

Thus we arrive at a question of vital importance: how does our discipline contribute to the personal and professional development of our students, to their perfection, to their fullness? Does what I teach them elevate or debase them? The aim is to train good students and good professionals. Therefore, we must also ask ourselves how our teaching contributes to the graduate's profile and their personal and professional training.

Ethics is not simply a list of things that should not be done. Ethics seeks the good of the person. How can we contribute to the perfection of students by teaching our discipline? How can we help our students become agents of social transformation and the common good, and not agents of injustice and selfish greed?

#### 5.3.5. THE QUESTION OF MEANING

This brings us to the question of meaning. Intelligent beings always act for a reason. Whatever the course, it is essential to state the *what for*, for both the professor and the student. What am I doing or learning all of this for?

#### 5.3.6. CURRICULAR PROPOSAL

Consistent with the professor's personal reflections on the object and meaning of their discipline, the teaching project will include

their curricular proposal, i.e. what the professor feels should be the teaching guide, duly justified and reasoned.

The teaching guide will be included as an annex at the end of everything. In this section, we try to pay special attention to some of its sections, explaining the proposal's *whys* and *what fors*. The aim is to thoroughly and rigorously justify the professor's curricular proposal.

- **Course description:** After all that has been said, it seems clear that UFV course descriptions should stand out due to their profound and rigorous approach to the fundamental questions. All of this cannot be a superficial varnish, but must be reflected by a different conception of the disciplines, deeply human and authentically transformative. Because a discipline without foundation or meaning is not a true discipline, and a mere varnish will not only not be meaningful, but will distance us from the discipline.
- **Final objective:** The final objective indicates the goal toward which we want to lead our students. Their achieving the goal does not always depend on us, since they are free people who control their own fate. The professor's mission is to sow and inspire, and never deviate from the ideal.
- The purpose of each course must be aligned with the purpose of the university itself, expressed in *Misión UFV* and summarized by these four pillars: a communal search for truth, comprehensive training, synthesis of knowledge and service to society. Therefore, when considering the objective of their course, the professor must ask themselves to what extent it is aimed at achieving one or more of these four pillars; i.e. how their course contributes to the ideal student we want to train.
- **Content:** The subject matter: in general terms, it is the syllabus. It is not only (and sometimes not primarily) knowledge, and when it is, it is never knowledge in the sense of mere mental objects, but instead an inner understanding of reality (*intus legere*). The aim is not simply for the student accumulate data, references and content, but for them to reach what is real.

The professor must justify their choice of content, the internal logic of the syllabus, and its adaptation to the goal to be achieved.

- **Teaching / learning methodology:** It seems clear that one of our main concerns must be the choice of methodological tools appropriate for the teaching/learning process. The selection of the method is not neutral: *what* we teach determines *how* we teach it. We could also say that *how* we teach influences *what* we teach. The method is a path, and professors must know where it is leading. They must consider with the utmost rigor where they want to end in order to choose the most appropriate way to proceed. However, this is not to say that the professor must subscribe to a single method. There are multiple methods, each of which is beneficial and appropriate for attaining one objective or another. The professor must adjust the method, as well as the evaluation system, to the objectives pursued, avoiding extreme unilateral positions (for example, offering only lectures, or only case studies).
- **Distribution of work time:** The professor must prepare a timeline which clearly shows how they are going to distribute work time in class with the student, and how they want the student to distribute their independent work. This is invaluable in terms of the student organizing their work, and helps the professor focus on the essentials and not get distracted by unforeseen events or current requests.
- **Skills and learning outcomes:** The professor must justify the stated skills and learning outcomes. It is useful to include their personal reflections regarding the curriculum for their degree, considered overall, including recommendations or suggestions they deem appropriate.
- **Evaluation system:** In accordance with our educational model focused on the student, the professor must design a continuous evaluation system which helps students be conscious of their

achievements and shortcomings, and helps them improve. They must adequately justify the chosen system and its consistency with the course's final objective, the learning outcomes to be achieved by the student, and the methodology that will be used for its development.

- **Bibliography/sources:** This section must include both a basic or recommended bibliography for the development of the course and a supplementary or expanded bibliography. In addition, it should include other resources that the student can turn to in order to prepare for the course, such as websites, audiovisual materials, etc.

#### 5.4. RESEARCH PROJECT

As stated in *Ex corde Ecclesiae*, the university “is dedicated to research, to teaching, and to the education of students” (1). This means that teaching and research are the two fundamental activities of university work, and are inseparable. It seems inconceivable for a university professor to not do research, at least in their own discipline; to not update themselves or delve into it; to not constantly pose new questions or worry about keeping up with the contributions of other professors and researchers. It is clear that a professor's research has a positive impact on their teaching.

The Spanish Organic Law on Universities recognizes the immense importance of university research, stating in article 39 that scientific research is the essential foundation of teaching and a fundamental tool for social development through the transfer of its results to society. As such, it constitutes an essential function of the university, which derives from its key role in the generation of knowledge and its ability to stimulate and generate critical thinking, key to any scientific process.

Scientific research is, certainly, the foundation of university teaching. As Ortega y Gasset said, “The university must be science before it can be a university.”

Yet research is not only important with regard to teaching; it is also an essential task due to its impact on social development. Universities are called to contribute to scientific and technological

progress, to seek the truth, to critically orient themselves in reality and offer creative and innovative solutions to the problems of their time, and to generate knowledge and critical thinking. This is especially important in today's world, which is characterized by very rapid developments in science and technology. Developments and discoveries that often have two sides: on one hand, they entail "enormous economic and industrial growth, but they also inescapably require the correspondingly necessary search for meaning in order to guarantee that the new discoveries be used for the authentic good of individuals and of human society as a whole" (*Ex corde Ecclesiae*, 7). This task must be addressed in a particularly urgent manner by a Catholic university, which is called in a particular way to "include the moral, spiritual and religious dimension in its research, and to evaluate the attainments of science and technology in the perspective of the totality of the human person" (*Ibid.*).

UFV professors should aspire to transform society not only through teaching, but also through research. They are called to open lines that others follow, to have disciples to scatter throughout the world, to be invited to participate in congresses and conferences, and to preside over scientific meetings in their specialty. None of this can be achieved without rigorous, systematic, in-depth research with an impact on the scientific community.

As Álvaro d'Ors says, the university must always serve its three essential purposes: education, research and professional training.<sup>73</sup> He later adds that a non-research university is a dead university, and research uprooted from the university is, in the long run, inhumane. The university is more than a "teaching center": it is the most perfect way to cultivate a scientific life.<sup>74</sup>

In their research project, the professor must explain the lines of research they will explore in the future, highlighting their connection to the strategic direction of their department and UFV. It should explain the following aspects in detail:

---

<sup>73</sup> D'Ors, Álvaro. "Universidad e Investigación", *Arbor*, 1949: 45-46. Included in *Papeles del Oficio Universitario*. Madrid, Rialp, 1961: 107.

<sup>74</sup> *Ibid.*: 108-109.

- Description
- General and secondary objectives
- Hypothesis
- State of affairs
- Scientific methodology
- Required resources and means
- Research team
- Expected results
- Phase, deadline and budget planning

## 6. An Ongoing Journey

The rethinking of courses is not something discrete that can be considered over and done with at a given moment, but something dynamic and alive that, in the life of a university, never ends. Yet it is undoubtedly worthwhile. A university that undertakes rethinking does so with the intention of providing society with men and women who, alongside their good professional work, live a continuous search for the truth and good of their companies, families, and society. To achieve such a goal, the university aspires to become, in all its internal complexity, a community that constantly pulses with this same search. To succeed at this exciting proposal is to become capable of mobilizing the student body and helping them achieve fulfillment, both personal and professional. We cannot settle for less, since “[w]hen we bring people only knowledge, ability, technical competence and tools, we bring them too little.”<sup>75</sup>

---

<sup>75</sup> Benedict XVI. Address to German bishops, Munich, 10 Sept. 2006.



# Bibliografía / Bibliography

- Andrés-Gallego, J. (2002). *Ser universitario: Lección inaugural 2002/2003*. Disponible en <http://digital.csic.es/bitstream/10261/16998/1/SerUniversitario2002.pdf>. Murcia: Universidad Católica San Antonio de Murcia.
- Alfonso X, *Código de las Siete Partidas*. Ley 1, Título XXXI Segunda Partida.
- Aristóteles. *Analíticos Posteriores*.
- Benedicto XVI (2006). *Discurso a los obispos alemanes*. Múnich, 10 de septiembre.
- (2011). *Discurso en el Encuentro con Jóvenes Profesores Universitarios*. El Escorial, 19 de agosto.
- (2006). *Fe, razón y universidad*. Discurso pronunciado en la Universidad de Ratisbona, 12 de septiembre.
- (2000). *Fe, verdad y cultura. Reflexiones a propósito de la «Fides et ratio»*. Conferencia pronunciada el 16 de febrero de 2000, dentro de los actos del Primer Congreso Teológico Internacional organizado por la Facultad de Teología San Dámaso (Madrid). Disponible en [www.archimadrid.es/dpuniversitaria/pensar.html#feuni](http://www.archimadrid.es/dpuniversitaria/pensar.html#feuni) (consultado en mayo de 2010).
- Borguessi, M. (2005). *El sujeto ausente. Educación y escuela entre el nihilismo y la memoria*. Madrid: Encuentro.
- Cardona, C. (1990). *Ética del quehacer educativo*. Madrid: Rialp.
- Chaves García, J. R. (1991). *La universidad pública española: configuración actual y régimen jurídico de su profesorado*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Concilio Vaticano II. *Gaudium et spes* II, n.º 57.
- Declaración de Bolonia de 19 de junio de 1999: «Taking full respect of the diversity of cultures, languages, national education systems and of University autonomy». Disponible en <http://eees.umh.es/>

- contenidos/Documentos/DeclaracionBologna.pdf (consultado en junio de 2012). [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA\\_DECLARATION1.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf) (consultado en agosto de 2015).
- D'Ors, Á. (1949). Universidad e Investigación. En *Arbor*, pp. 45-46.  
Recogido en *Papeles del Oficio Universitario*. Madrid: Rialp, 1961, p. 107.
- Domínguez Prieto, X. M. (2014). Hacia una Psicología de la persona. En *Relecciones*, n.º 1.
- Forment, E. (1997). El profesor católico y el nuevo humanismo. En *Espíritu: cuadernos del Instituto Filosófico de Balmesiana*, n.º 116, pp. 205-222.
- García Pérez, R. (2007). Repensar el derecho desde una antropología cristiana. En A. Aranda (ed.), *Identidad cristiana. Coloquios universitarios*. Pamplona: EUNSA.
- Guardini, R. (1997). *Las etapas de la vida*. Madrid: Palabra.
- Juan Pablo II (1990). *Ex corde Ecclesiae*. Roma.
- (1998). *Fides et ratio*. Roma.
- López Álvarez, L. F. (2009). Métodos de evaluación. En J. Rodríguez-Arana y R. Palomino Lozalo (dirs.), *Enseñar derecho en el siglo XXI* (pp. 351-370). Cizur Menor: Aranzadi.
- López Quintás, A. (1981). Notas sobre la situación universitaria actual. En *Sillar*, n.º 2, p. 57.
- Marmelada, C. A. (2002). *Cientificismo positivista y ciencia positiva hoy*. Conferencia pronunciada en las Jornadas Humanistas. Huesca, 23 de agosto. Disponible en [www.conoze.com/doc.php?doc=7276](http://www.conoze.com/doc.php?doc=7276)
- Martínez, E. (2003). *Santo Tomás, arquitecto de la vida universitaria*. Lección inaugural dictada en la Universidad Santo Tomás de Colombia (Bogotá) el 6 de marzo.
- Menéndez Varela, J. L. (2009). La noción de competencia en el proyecto Tuning. Un análisis textual desde la Sociología de la Educación. En *Observar*, n.º 3, pp. 5-41. Disponible en [www.odas.es/site/magazine.php](http://www.odas.es/site/magazine.php)
- Morandé Court, P. (2000). Un nuevo humanismo para la vida de la Universidad. Exposición hecha en el marco del Jubileo de los Docentes Universitarios, Roma. En *Humanitas*, n.º 20.
- Newman, J. H. (1996). *Discursos sobre el fin y la naturaleza de la educación universitaria*. Pamplona: EUNSA.
- (2014). *La idea de la Universidad*. Madrid: Encuentro.

- Nuestra Misión hoy*, (2010). Madrid: Universidad Francisco de Vitoria.
- Ojeda Rivera, J. F. (2005). Reflexiones previas a la redacción de un proyecto docente universitario en ciencias sociales. En *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. X, n.º 618, 5 de diciembre.
- Ortega y Gasset, J. (1946). *Mission of the University*. New Brunswick, New Jersey: Transaction Publishers.
- (1998). *Misión de la Universidad*. Madrid: Fundación Universidad-Empresa.
- Pieper, J. (1979). *Defensa de la Filosofía* (4.º ed.). Barcelona: Herder.
- Polanio-Lorente, A. (2010). *Antropología e investigación en las ciencias humanas*. Madrid: Unión Editorial.
- Poupard, P. (2001). Lección inaugural pronunciada en la Universidad San Antonio de Murcia, 22 de noviembre.
- (2001). *La universidad, creadora y transmisora de una nueva cultura al alba del III Milenio*. Disponible en [http://www.dpumadrid.es/pensar\\_textos/Poupard\\_Universidad%20creadora.htm](http://www.dpumadrid.es/pensar_textos/Poupard_Universidad%20creadora.htm) (consultado en mayo de 2010). Madrid: Universidad san Pablo-CEU.
- Proyecto Tuning: [http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc\\_fase1/Tuning%20Educational.pdf](http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf) (consultado en junio de 2012).
- Rodríguez de la Peña, A. Los orígenes de la Universidad: las piedras y las almas de las Universidades medievales. En *Arbil*, n.º 85. Disponible en [www.arbil.org/\(85\)univ.htm](http://www.arbil.org/(85)univ.htm) (consultado en mayo de 2010)
- Rodríguez Luño, Á. (2006). Relativismo, verdad y fe. En *Boletín Romana*, n.º 42. Disponible en [www.arvo.net](http://www.arvo.net) (consultado en mayo de 2010).
- Spaemann, R. (2000). *La diferencia ente algo y alguien*. Pamplona: EUNSA.
- Tomko, J. (2005). Discurso de inauguración del año académico 2005-2006 en la Universidad Católica San Antonio de Murcia.
- Torralba, F. *Más allá de la razón instrumental*. Disponible en <http://www.francesctorralba.com/castellano/material/razoninstrum.pdf> (consultado en enero de 2014).
- Vallet de Goytisolo, J. B. (2004). *Manuales de metodología jurídica*. Madrid: Fundación Cultural del Notariado.
- Velarde, C. (1996). *Génesis, estructura y crisis de la posmodernidad*. Madrid: BAC.