

# **El Programa de Grandes Libros de la Universidad de Navarra**

**La contribución de los Seminarios de Grandes Libros  
al cultivo de una razón abierta en  
estudiantes de Derecho y Medicina**

**Memoria de la candidatura a los  
Premios Razón Abierta  
de la  
Universidad Francisco de Vitoria /  
Fundación Joseph Ratzinger-Benedicto XVI**

**presentada por el  
Instituto Core Curriculum  
de la  
Universidad de Navarra**

**Marzo de 2025**



# Índice

|                                                                                                                                                              |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Resumen</b>                                                                                                                                               | 5  |
| <b>Nota previa</b>                                                                                                                                           | 7  |
| <b>1. Introducción</b>                                                                                                                                       | 10 |
| <b>2. Organización docente y administrativa del Programa de Grandes Libros</b>                                                                               | 13 |
| 2.1. El Programa como un itinerario del Core Curriculum                                                                                                      | 13 |
| 2.2. Diseño, implantación y desarrollo                                                                                                                       | 14 |
| 2.3. Primera evaluación del Programa: “ <i>Qualitative Narrative Assessment</i> ”, focus group y encuestas realizadas                                        | 17 |
| <b>3. Objetivos y resultados educativos del Programa de Grandes Libros</b>                                                                                   | 23 |
| 3.1. Principios de la docencia de los Seminarios de Grandes Libros                                                                                           | 23 |
| 3.2. Modo en que se abordan las cuestiones antropológica, epistemológica, ética y del sentido                                                                | 26 |
| 3.2.1. Cuestión antropológica                                                                                                                                | 26 |
| 3.2.2. Cuestión epistemológica                                                                                                                               | 27 |
| 3.2.3. Cuestión ética                                                                                                                                        | 31 |
| 3.2.4. Cuestión del sentido                                                                                                                                  | 33 |
| 3.3. La síntesis de saberes como razón ampliada lograda                                                                                                      | 35 |
| <b>4. Contribución del Programa de Grandes Libros al desarrollo de una razón abierta en los estudiantes de dos ciencias particulares: Derecho y Medicina</b> | 38 |
| 4.1. Resultados de la encuesta a los estudiantes de Derecho y Medicina                                                                                       | 38 |
| 4.2. La aportación del Programa de Grandes Libros a los estudiantes de Derecho                                                                               | 42 |
| 4.3. La aportación del Programa de Grandes Libros a los estudiantes de Medicina                                                                              | 46 |
| <b>5. Impacto y reconocimiento del Programa fuera de la Universidad de Navarra</b>                                                                           | 53 |
| <b>6. Conclusión</b>                                                                                                                                         | 55 |
| <b>Bibliografía</b>                                                                                                                                          | 57 |
| <b>Anexos</b>                                                                                                                                                | 60 |
| Anexo 1. Resultados de la encuesta a los estudiantes                                                                                                         |    |

Anexo 2. Resultados de la encuesta a los profesores

Anexo 3. Listado de asignaturas

Anexo 4. Listado de profesores

Anexo 5. Listados de lecturas

Anexo 6. Rúbrica para las clases de seminario

Anexo 7. Rúbrica para los ensayos argumentativos

Anexo 8. Guía práctica para escribir un ensayo académico

Anexo 9. Ejemplo de una guía de lectura de libro

Anexo 10. Resultados de la encuesta realizada en 2024 a los estudiantes de Derecho y Medicina

Anexo 11. Cartas de apoyo a la candidatura al Premio Razón Abierta

## Resumen

El Programa de Grandes Libros es una modalidad que tienen los estudiantes de la Universidad de Navarra de cursar las materias de su Core Curriculum: 18 créditos de Antropología, Ética y Claves Culturales. En él se sigue una metodología mixta: 6 ECTS de clase magistral y 12 ECTS de seminarios basados en la lectura de clásicos de la filosofía y la literatura de la tradición occidental. El Programa se ha implantado progresivamente en todas las Facultades y Escuelas del campus desde el curso 2014-2015. Sus objetivos son el desarrollo de hábitos intelectuales y sapienciales, de manera profunda, duradera más allá de los límites del aula y conectada con la experiencia vital. Por todo ello, integra de manera natural las cuestiones antropológica, epistemológica, ética y del sentido que plantea una experiencia educativa de “razón abierta”.

La presente memoria está estructurada en una introducción, una conclusión y cuatro apartados que detallan respectivamente:

- a) el origen y desarrollo del Programa de Grandes Libros dentro del Core Curriculum de la Universidad de Navarra, así como las evaluaciones cuantitativas y cualitativas de sus objetivos, entre las que destaca la encuesta específica realizada en marzo de 2023 a alumnos y profesores;
- b) los principios docentes del Programa y cómo este aborda las cuestiones antropológica, epistemológica, ética y del sentido, así como las razones por las que está enfocado desde una “razón abierta”;
- c) el modo en que el Programa contribuye a que los estudiantes de Derecho y Medicina pongan en relación su ciencia particular con la reflexión filosófica, particularmente en las cuestiones de tipo antropológico y ético, basándose en una encuesta realizada en febrero de 2024; y
- d) el impacto del Programa más allá de la Universidad de Navarra, como parte de un movimiento educativo internacional, a través de la lectura de los clásicos de la filosofía y la literatura; muestra la novedad que ha supuesto esta iniciativa en el ámbito universitario hispanohablante y el interés y reconocimiento que está despertando.

Se añaden varios anexos con documentación relevante. Tanto la justificación de las fases que ha tenido el Programa desde su diseño hasta la implantación completa, como las valoraciones cuantitativas y cualitativas aportadas acreditan que el Programa merece el calificativo de “educación en una razón abierta” y que contribuye al diálogo de las ciencias

particulares con la filosofía. Así lo indican también las cartas de apoyo a la candidatura al Premio, escritas por una antigua alumna, autoridades de la Universidad de Navarra y académicos de otras instituciones que conocen bien el Programa.

## **Nota previa**

Esta memoria ha sido elaborada por José María Torralba (Catedrático de Filosofía Moral y Política, director del Instituto Core Curriculum entre 2013 y 2022 y, actualmente, coordinador del Programa de Grandes Libros), Álvaro Sánchez-Ostiz (Catedrático de Filología Latina, profesor del Programa de Grandes Libros y miembro de la Comisión del Core Curriculum), Rafael García Pérez (Catedrático de Historia del Derecho, profesor del Programa de Grandes Libros en la la Facultad de Derecho y subdirector del Instituto Core Curriculum), Luis Echarte (Profesor Titular de Ética Médica y profesor del Programa de Grandes Libros en la la Facultad de Medicina) y Rosalía Baena (Profesora Titular de Literatura, Vicerrectora de Estudiantes y profesora del Programa de Grandes Libros), con la colaboración de Reyes Duro (Responsable de Programas y Publicaciones del Instituto Core Curriculum). Los demás profesores del Programa de Grandes Libros han tenido ocasión de leerla y hacer aportaciones. Cuenta con el visto bueno de la junta directiva del Instituto Core Curriculum.

En 2023 se presentó la candidatura del Programa de Grandes Libros a los Premios Razón Abierta, pero no resultó ganadora. Posteriormente, desde la Universidad Francisco de Vitoria se pusieron en contacto con los autores de la memoria para comunicarles que, a pesar de no haber ganado, el jurado había valorado positivamente el Programa y para animarles a presentar de nuevo la candidatura, indicándoles que, de acuerdo con las bases de los Premios, sería necesario explicar el modo en que una ciencia particular entraba en diálogo con la filosofía.

Siguiendo estas indicaciones, en esta nueva propuesta se ha procurado mostrar de modo más claro cómo el Programa de Grandes Libros, por su contenido filosófico, contribuye al desarrollo de la razón abierta de los estudiantes, ayudándoles a plantearse tanto los presupuestos antropológicos como las implicaciones éticas de sus disciplinas. Además, se ha hecho un estudio específico con estudiantes de dos ciencias particulares, el Derecho y la Medicina, con el fin de justificar que el Programa contribuye a establecer un diálogo entre estas ciencias particulares y la filosofía, superar la “fragmentación del conocimiento” y “llegar al límite de cada ciencia particular” para “plantear las preguntas fundamentales que la propia ciencia no puede satisfacer”, según se indica en la convocatoria de los Premios. Queda a juicio del jurado si, con estos cambios y añadidos, la propuesta de esta nueva candidatura es merecedora de algún premio.

Asimismo, se ha tratado de aclarar que el Programa no es meramente un plan de estudios de “formación humanística general”, sino que tiene naturaleza filosófica (al menos, 12 de sus 18 ECTS son de materias de Antropología y Ética). El amplio uso que se hace de obras literarias en sus asignaturas, también en las de Antropología y Ética, no tiene como objetivo principal aumentar la cultura de los estudiantes, sino servir como material para reflexionar sobre cuestiones antropológicas y éticas, es decir, acerca de la existencia humana, la vida en sociedad y el sentido del estudio de las ciencias particulares para la vida de los jóvenes que se preparan para ejercer un profesión. En concreto, las obras literarias recogen las diversas formas que lo humano ha adquirido a lo largo de la historia y, por ello, son un excelente material para la reflexión filosófica, especialmente en temas de antropología y ética. Se sigue en esto la larga tradición de los Seminarios de Grandes Libros en numerosas universidades de diversos países, tal y como habrá ocasión de explicar en los siguientes apartados.

En el Programa, la enseñanza de la filosofía se entiende en su sentido más noble y original: como sabiduría, es decir, como un saber sobre la vida que se transmite con el objetivo de orientar la acción. La filosofía no se enseña como si consistiera meramente en la elaboración de conceptos abstractos y argumentos formales, sino como una actividad existencial, que implica personalmente a los estudiantes, tanto porque los temas tratados son los de su vida y profesión, como porque exige una toma de postura ante los razonamientos y cuestiones examinadas. La enseñanza de la filosofía no puede dejar indiferentes a los estudiantes<sup>1</sup>. La experiencia del Programa es que la lectura de obras literarias y filosóficas siguiendo el método de los seminarios dialogados facilita que el aprendizaje de la filosofía alcance esa dimensión sapiencial.

En el Programa, los objetivos de cultivar una razón abierta y establecer un diálogo entre la filosofía y las ciencias particulares se logran de modo diverso a como podría hacerlo, por ejemplo, una asignatura individual dentro de un plan de estudios. Lo que el Programa de Grandes Libros ofrece es un marco global en el que los estudiantes de una ciencia particular se plantean y tratan de encontrar respuestas a las preguntas de fondo que el resto de sus asignaturas habitualmente no les proporcionan. Contribuye así también a transformar el conjunto del plan de estudios de una titulación, según habrá ocasión de mostrar en el caso de Derecho y Medicina. El Programa ofrece un marco intelectual en el que otras asignaturas específicas, como las de “historia, teoría o filosofía de la disciplina en cuestión” o “ética

---

<sup>1</sup> Cfr. Hadot, P. (1995). *Philosophy as a Way of Life. Spiritual Exercises from Socrates to Foucault*. London: Willey-Blackwell.

profesional y responsabilidad social” pueden cumplir de modo más adecuado su objetivo de proporcionar una comprensión de la ciencia particular en diálogo con el resto de saberes. Además, sienta las bases para que en *todas* las asignaturas del grado se aborden, del modo oportuno, las cuestiones antropológicas, epistemológicas, éticas y del sentido. En el caso del grado en Medicina, resulta posible por la implantación del [currículum integrado](#) (aún no completada), según se explicará en el apartado 4.3. Y en el caso del grado en Derecho (al igual que en el resto de grados de la Universidad de Navarra), a través del [Proyecto Universitas](#) (actualmente en desarrollo), que tiene como objetivo la coordinación de los contenidos docentes de todo el plan de estudios, según se explicará en el apartado 4.2.

Esta memoria incluye tanto el “trabajo” que se presenta a los Premios como el “documento justificativo” acerca de “por qué se considera que el trabajo presentado es de razón abierta y cómo toma en consideración las cuestiones antropológica, epistemológica, ética y de sentido”. Los apartados 3.2. y 3.3. y 4 serían los correspondientes al “documento justificativo”. El resto de apartados se podrían haber presentado como el documento principal con el trabajo a evaluar (que es el [Programa de Grandes Libros](#)), pero se ha considerado que hacerlo en un único archivo era mejor, para facilitar la evaluación. Se ha hecho así con el visto bueno de los organizadores de los Premios.

Aunque no sea lo más habitual en trabajos académicos, en esta memoria las referencias a páginas web se han incluido en el propio texto, como hipervínculos, para facilitar su consulta. Al final del documento, se añaden anexos que recogen documentación relevante.

## 1. Introducción

La Universidad ha evolucionado a lo largo de sus cerca de mil años de existencia, tomando derroteros muy diversos, según la tradición nacional, la inspiración y el contexto histórico de cada institución<sup>2</sup>. No obstante, los cambios que han experimentado las universidades se han acelerado exponencialmente en los dos últimos siglos. En algunos ámbitos, prevaleció una mentalidad tan alejada del espíritu original que, ya hace medio siglo, algunos autores llegaron incluso a dictar el acta de defunción de la Universidad tal y como se había entendido hasta entonces. Así, por ejemplo, Clark Kerr (rector de Berkeley) consideraba que la institución contemporánea quedaba mejor definida como “multiversidad”. A su parecer, “la Universidad comenzó como una sola comunidad, una comunidad de maestros y estudiantes. (...) Tenía un alma en el sentido de un principio central que la animaba”, pero hoy es sólo “una serie de grupos y actividades unidas por un nombre común”<sup>3</sup>.

Según la propuesta de Ortega y Gasset, la Universidad tiene tres misiones propias: la transmisión de la cultura, la preparación profesional y la investigación científica. En la actualidad, sin embargo, el olvido de la primera, unido a la especialización tanto de las titulaciones como de la investigación, habría propiciado que de las aulas salgan personas que “saben mucho de una cosa e ignoran de raíz todas las demás”<sup>4</sup>. Por cultura, Ortega no entiende un mero “aditamento ornamental”, sino algo “imprescindible de toda vida”, pues constituye el “repertorio de nuestras efectivas convicciones sobre lo que es el mundo y son los prójimos, sobre la jerarquía de valores que tienen las cosas y las acciones”<sup>5</sup>. La cultura de la que aquí se habla no consiste sólo en la transmisión de conocimientos generales sobre los diversos saberes (especialmente los humanísticos), sino en algo similar a lo que Newman entiende por “educación liberal”. Ella tiene como primer objetivo “la cultura intelectual. [...] Educa el intelecto para que razone correctamente en todas las materias, para que vaya en busca de la verdad, y la alcance”<sup>6</sup>. Es decir, tanto la noción de cultura de Ortega como la de educación liberal de Newman tienen un claro sentido filosófico. De hecho, Newman

---

<sup>2</sup> Cfr. Gray, H. H. (2012). *Searching for Utopia. Universities and their Histories*. Berkeley: University of California Press.

<sup>3</sup> Kerr, C. (2011). *The Uses of the University*, Fifth Edition. Cambridge (MA): Harvard University Press, p. 1.

<sup>4</sup> Ortega y Gasset, J. (1997). *Misión de la universidad*. Madrid: Alianza, p. 65.

<sup>5</sup> Ortega y Gasset, J. (1997). *Misión de la universidad*. Madrid: Alianza, pp. 66-67.

<sup>6</sup> Newman, J. H. (1982). *The Idea of a University Defined and Illustrated*. Notre Dame (IN): University of Notre Dame Press, pp. 94-95.

empleaba el término “*Philosophy*” (con mayúscula) como equivalente a educación liberal<sup>7</sup>, y Ortega entiende la cultura como un sistema de “ideas”, es decir, de conocimientos racionales.

Uno de los modos de proporcionar una educación liberal, que atienda a la transmisión de la cultura y contribuya a evitar los problemas derivados de la especialización, son los programas de Core Curriculum, con asignaturas transversales a todas las titulaciones, que ofrecen algunas instituciones universitarias<sup>8</sup>. Estos facilitan el acceso a conocimientos humanísticos (y científicos) que ayudan a desarrollar un marco interpretativo general de la realidad y cultivan en los estudiantes hábitos intelectuales que les ayuden a elaborar una síntesis intelectual orientada a la unidad del saber<sup>9</sup>.

En el caso de las instituciones católicas o de inspiración cristiana, estos ideales educativos deberían estar —si cabe— aún más presentes. La identidad religiosa no se superpone ni distorsiona su misión propia como Universidad<sup>10</sup>. Al contrario, la potencia, porque hace suya “la causa de la verdad”, que consiste en no reducir la búsqueda de conocimiento a lo útil. Le debe mover una “especie de humanismo universal” para dedicarse “por entero a la búsqueda de todos los aspectos de la verdad en sus relaciones esenciales con la Verdad suprema, que es Dios”<sup>11</sup>. Desde el punto de vista de los docentes, esto significa que “los jóvenes necesitan auténticos maestros; personas abiertas a la verdad total en las diferentes ramas del saber, sabiendo escuchar y viviendo en su propio interior ese diálogo interdisciplinar”, según explicó Benedicto XVI en El Escorial<sup>12</sup>.

Estos ideales son los que inspiran el Core Curriculum y, en general, toda la actividad docente e investigadora en la Universidad de Navarra<sup>13</sup>. De las diversas variantes y estilos docentes que pueden aplicarse en un Core Curriculum, los Programas de Grandes Libros han

---

<sup>7</sup> Cfr. MacIntyre, A. (2009) *God, Philosophy, Universities. A Selective History of the Catholic Philosophical Tradition*. Plymouth: Rowman & Littlefield, 2009, pp 156-164.

<sup>8</sup> Cfr. Bok, D. (2020). *Higher Expectations. Can Colleges Teach Students what they need to know in the 21st Century?* Princeton – Oxford: Princeton University Press, pp. 87-88; Torralba, J. M (2013). “La educación liberal como misión de la universidad. Introducción bibliográfica al debate sobre la identidad de la universidad”. *Acta Philosophica*, 22, pp. 257-276.

<sup>9</sup> Cfr. Llano, A. (2003). *Repensar la Universidad. La Universidad ante lo nuevo*. Barcelona: Ediciones Internacionales Universitarias; Lacalle, M. (2003). *En busca de la unidad del saber. Una propuesta para renovar las disciplinas universitarias*. Madrid: Editorial Universidad Francisco de Vitoria; García Pérez, R. (2018). Desfragmentar la Universidad: el Core Curriculum como marco integrador de saberes. *Documentos Core Curriculum*, 1.

<sup>10</sup> Cfr. Torralba J. M. (2015). La doble identidad de las universidades de inspiración cristiana según *Ex Corde Ecclesiae*. *Rivista PATH (Pontificia Academia Theologiae)* 14, pp. 141-143.

<sup>11</sup> Juan Pablo II (1990), *Ex corde Ecclesiae*, § 4.

<sup>12</sup> Benedicto XVI (2011). Discurso en el encuentro con los jóvenes profesores universitarios, Basílica de San Lorenzo de El Escorial, 19 de agosto de 2011. Cfr. Cantos, M. (2015). *Razón abierta. La idea de universidad en J. Ratzinger / Benedicto XVI*. Madrid: Universidad Francisco de Vitoria – BAC, pp. 102-104.

<sup>13</sup> Cfr. Sánchez-Tabernero, A., y Torralba, J. M. (2018). The University of Navarra’s Catholic-inspired education. *International Studies in Catholic Education*, 10, pp. 15-29.

demostrado claramente su eficacia<sup>14</sup>. Si bien son muy poco habituales en los países de nuestro entorno<sup>15</sup>, la experiencia de su aplicación en la Universidad de Navarra se ha revelado posible y muy positiva. Se ha decidido proponer el Programa a los Premios, tanto por sus resultados educativos en los estudiantes, dirigidos a cultivar en ellos una razón abierta, como por la contribución que puede hacer en el nivel institucional para resolver los problemas creados por la “multiversidad”, recuperando el ideal clásico de la unidad del saber. Para ilustrar la manera en que esto tiene lugar en la docencia de las ciencias particulares, se ha realizado un estudio con los estudiantes de Derecho y Medicina. Los resultados permiten comprobar que este Programa contribuye al diálogo entre una ciencia particular y la filosofía, llevando la ciencia a sus límites.

Esta memoria consta de seis apartados, siendo el primero de introducción. En el segundo, se explica el origen del Programa de Grandes Libros, que es una modalidad del Core Curriculum de la Universidad de Navarra, cómo se ha ido desarrollando y las maneras en que se ha ido evaluando la consecución de los objetivos propuestos, incluyendo una encuesta específica realizada en marzo de 2023 a alumnos y profesores. El tercer apartado presenta los principios docentes del Programa y por qué se considera que merece el calificativo de “propio de la razón abierta”, refiriéndose al modo en que abordan las cuestiones antropológica, epistemológica, ética y del sentido. A continuación, el cuarto apartado está dedicado a explicar cómo el Programa contribuye al diálogo entre la filosofía y las ciencias particulares del Derecho y la Medicina, a partir de una encuesta realizada en febrero de 2024. Por último, en el quinto apartado se describe el impacto que el Programa está teniendo más allá de la Universidad de Navarra, como parte de un movimiento educativo internacional que reivindica el valor educativo de la lectura de los clásicos del pensamiento y la literatura en las aulas. El documento se completa con una conclusión y un apartado de anexos que recoge documentación relevante. También se incluyen diez cartas de apoyo a la candidatura al Premio, escritas por una antigua alumna, autoridades de la Universidad de Navarra y académicos de otras instituciones que conocen bien el Programa.

---

<sup>14</sup> Cfr. Montás, R. (2021). *Rescuing Socrates: How the Great Books Changed My Life and Why They Matter for a New Generation*. Princeton: Princeton University Press; Bell, D. (2011). *The Reforming of General Education. The Columbia Experience and its National Setting*, New Brunswick: Transaction. La necesidad de recuperar la tradición de la educación liberal en la universidad española ha sido defendida, por ejemplo, en Pérez-Díaz, V., y Rodríguez, J. C. (2001), *Educación superior y futuro de España*. Madrid: Fundación Santillana.

<sup>15</sup> Cfr. Cohen de Lara, E., Drop, H. (eds.) (2017). *Back to the Core. Rethinking Core Texts in Liberal Arts and Sciences Education in Europe*, Wilmington (DE): Vernon Press; van der Wende, M. (2011). The Emergence of Liberal Arts and Sciences Education in Europe: A Comparative Perspective. *Higher Education Policy*, 24, pp. 233–253.

## 2. Organización docente y administrativa del Programa de Grandes Libros

El [Instituto Core Curriculum](#) de la Universidad de Navarra se creó en 1998, con la misión de promover, desarrollar y ofrecer formación humanística, filosófica y teológica tanto a sus estudiantes como a sus profesores. Tiene como tarea específica el diálogo entre la visión cristiana del mundo y la cultura contemporánea. Por su carácter interdisciplinar e interfacultativo, depende del Rectorado.

### 2.1. El Programa como un itinerario del Core Curriculum

El Instituto es el responsable académico de los 18 ECTS de formación transversal que obligatoriamente cursan todos los alumnos. Desde 2008, estas materias se llaman “Core Curriculum”, tras adoptar la denominación más común para este tipo de programas, especialmente en los Estados Unidos. En España, varias universidades tienen programas similares, particularmente las de ideario cristiano. En la Universidad de Navarra, sus objetivos generales<sup>16</sup> son que los alumnos estén en condiciones de:

- a. Alcanzar la madurez intelectual a través del estudio y reflexión sobre las grandes cuestiones de la existencia humana;
- b. Llegar por sí mismos a una interpretación global de la realidad, que dote de sentido sus vidas y ofrezca un marco de integración para el resto de materias que cursan en su Grado;
- c. desarrollar su capacidad de juicio, así como su libertad intelectual;
- d. cultivar su sensibilidad estética y moral, por medio del arte, la literatura y el diálogo intelectual;
- e. descubrir la verdad, el bien y la belleza tanto del mundo como de la persona, que, por haber sido creada a imagen de Dios, está dotada de infinita dignidad.

Con el objetivo de afrontar los retos de la fragmentación del saber en la Universidad contemporánea, las asignaturas del Core Curriculum se proponen fomentar “en los estudiantes la apertura a otros ámbitos disciplinares. Por ello versan sobre ramas de conocimiento (...) diferentes a las del Grado que cursan los estudiantes. (...) Dicha apertura facilita la adquisición de una visión integradora de los saberes, que capte la unidad de la verdad, compatible con la diversidad metodológica de cada ciencia. Aunque el enfoque interdisciplinar no es habitual en nuestra tradición universitaria, tiene el claro beneficio de

---

<sup>16</sup> Instituto Core Curriculum (2014). [Principios del Core Curriculum de la Universidad de Navarra](#), n. 9.

facilitar el diálogo intelectual y contribuye a evitar planteamientos reduccionistas o dogmáticos”<sup>17</sup>.

El Core Curriculum de la Universidad de Navarra consta de seis asignaturas semestrales, cada una de 3 ECTS: Antropología I y II, Ética I y II, Claves Culturales I y II. Habitualmente se cursan entre 1º y 3º de carrera (6 ECTS cada año). Las Claves Culturales son un módulo optativo, pues los alumnos tienen que elegir dos asignaturas de entre una oferta restringida, diseñada específicamente para completar las necesidades formativas de cada facultad. En este módulo se ofertan siempre asignaturas sobre el cristianismo, impartidas por la Facultad de Teología, que actualmente eligen más del 50% de los estudiantes.

El Instituto no tiene profesorado propio. Sus docentes proceden de todas las facultades de la Universidad, aunque la mayoría son de Filosofía y Letras (50%) y Teología (20%), e imparten docencia de su especialidad en la propia facultad y asignaturas del Core Curriculum en otras facultades.

Para cursar las seis asignaturas del Core Curriculum se puede optar por uno de dos itinerarios, que se distinguen por el tipo de metodología docente:

- a. El [itinerario ordinario](#), con grupos de unos 75 alumnos, en el que predominan las clases de tipo expositivo (aunque el profesor organiza la docencia según estima más conveniente y, de hecho, se utilizan métodos muy variados).
- b. El itinerario del [Programa de Grandes Libros](#), en el que los dos primeros semestres de las materias de Antropología y Ética (Antropología I y Ética I) siguen una metodología principalmente expositiva para sentar las bases teóricas de ambas disciplinas, mientras que los cuatro semestres restantes consisten en clases de Seminarios de Grandes Libros con grupos de un máximo de 25 alumnos. Al llegar a la universidad, los estudiantes eligen uno de los dos itinerarios, si bien pueden cambiar de opción en el siguiente curso. Es importante destacar que no hay requisitos de acceso al Programa, ni nota mínima; es decir, no se trata de un programa de excelencia o de *honors*. Se anima a los alumnos a elegir el itinerario con la metodología que mejor les pueda ayudar a aprovechar esas asignaturas.

## 2.2. Diseño, implantación y desarrollo

Las asignaturas transversales de Antropología y Ética se venían impartiendo en la Universidad desde el curso 1994-1995. En el 2008-2009 se añadieron las de Claves

---

<sup>17</sup> Instituto Core Curriculum (2014). [Principios del Core Curriculum de la Universidad de Navarra](#), n. 13.

Culturales. La experiencia era, en general, positiva, pero con margen de mejora<sup>18</sup>. Con el fin de impulsar el Core Curriculum, en 2013 se creó una comisión de trabajo<sup>19</sup>. Entre otras iniciativas, se impulsó la implantación de asignaturas de Seminarios de Grandes Libros en las facultades.

El curso 2014-2015 se ofertaron los primeros grupos del Programa de Grandes Libros, que se fueron extendiendo paulatinamente hasta estar presentes en todas las facultades desde el curso 2019-2020<sup>20</sup>. Entre los cursos 2021-2022 y 2024-2025, el 12% de los estudiantes de la Universidad de Navarra ha elegido, de media, este itinerario del Core Curriculum (aunque hay grandes diferencias entre facultades). En ese mismo periodo se matricularon una media de 661 alumnos cada curso, distribuidos en 31 grupos<sup>21</sup>. Estas asignaturas las imparten 24 docentes. Resulta destacable que provienen de nueve facultades distintas y que el 57% son profesores titulares o catedráticos de sus respectivas disciplinas<sup>22</sup>.

Para el desarrollo del programa ha sido decisivo el asesoramiento y las actividades de formación de la [\*Association for Core Texts and Courses\*](#) (ACTC), que es la asociación internacional de referencia en educación universitaria basada en el uso de “core texts” o “great books”<sup>23</sup>. Seis profesores han asistido a los [\*seminarios de formación docente\*](#) de dos semanas organizados por la ACTC e impartidos por profesores de universidades como Columbia, Chicago, Yale o Dallas. Doce profesores han participado en los congresos anuales de la ACTC o los congresos europeos “*Liberal Arts and Core Texts Education*”<sup>24</sup>.

En el diseño del Programa se siguió el modelo organizativo del programa [\*Directed Studies\*](#) de la Universidad de Yale, un programa opcional para los estudiantes, compuesto por 6 semestres, que se pudo conocer *in situ* de la mano de su directora, Norma Thompson. Con

---

<sup>18</sup> Para una sucinta exposición de la historia del Instituto Core Curriculum, cfr. Torralba, J. M. (2025). Educación humanista desde una cosmovisión cristiana. Cinco hitos en la historia del Instituto Core Curriculum. *Documentos Core Curriculum*, 31.

<sup>19</sup> Estaba compuesta por los responsables del Instituto, los decanos de las facultades de Filosofía y Letras y Teología, y los adjuntos de los vicerrectores de Alumnos y Ordenación Académica

<sup>20</sup> Excepto en la Escuela de Ingeniería, que se encuentra en San Sebastián, y la Facultad de Teología, que no tendrá implantado su Core Curriculum hasta el curso 2023/2024. Además, los estudiantes del grado en Diseño sólo pueden cursar las asignaturas de Claves Culturales I y II en el Programa.

<sup>21</sup> A esto hay que sumar los 6 grupos de Antropología I y Ética I, impartidos por otros 3 profesores distintos. En el Anexo 3 se puede consultar la lista de asignaturas, con enlace a las guías docentes.

<sup>22</sup> En el Anexo 4 se puede consultar la lista de profesores, la facultad a la que pertenecen y su categoría académica. Roosevelt Montás (*Columbia University*) señala en su carta (cfr. Anexo 11) que el tipo de profesorado ha sido la clave en la buena marcha del programa: “They [the Program’s faculty] have always struck me for their capacity to combine a high-level scholarly achievement in their disciplines with an unequivocal commitment to the integral education of students. I especially appreciate this, because as an educator and academic administrator, I am well aware that what is decisive in any educational program are the teachers, rather than the curricula or organizational matters”.

<sup>23</sup> Cfr. Lee, J. S. (2020), *Invention: The Art of Liberal Arts*. Santa Fe: Respondeo Books, pp. 39-68.

<sup>24</sup> No se cuentan los que participaron en el celebrado en la [\*Universidad de Navarra\*](#).

respecto a la selección de las lecturas, hay que tener en cuenta que los programas de grandes libros con más tradición, como el de la Universidad de Columbia, siguen una lista cerrada, ordenada en orden cronológico. Sin embargo, en la Universidad de Navarra se prefirió dar libertad a los profesores a la hora de seleccionar los libros que fuesen a discutir. El único requisito que debían cumplir las lecturas fue que se trataran de obras clásicas o canónicas de filosofía o literatura. Actualmente, en Antropología II y Ética II los profesores siguen un mismo plan de lecturas, que facilita que los estudiantes tengan una base común, mientras que en Claves I y II cada asignatura sigue un programa distinto<sup>25</sup>. Además, el Programa apostó por un modelo docente mixto, ya que incluye tanto clases de fundamentos teóricos (Antropología I y Ética I) como de Seminarios de Grandes Libros (las demás asignaturas). En el contexto español, donde la docencia basada en seminarios participativos es menos frecuente, esta combinación ha dado buenos resultados. Consideramos positivo combinar la enseñanza más teórica de los contenidos fundamentales de antropología y ética con la docencia de seminario, donde además de leer directamente textos primarios se cultivan otros hábitos intelectuales, según habrá ocasión de explicar.

Los tres elementos básicos comunes a las asignaturas de Grandes Libros son la lectura reflexiva de obras clásicas, las clases de seminario y la redacción de ensayos argumentativos (en el apartado 3.1. se explican con más detalle). Cada profesor los modula según estima más conveniente: libros enteros o selecciones, uno o varios ensayos, dinámica de las clases, etc. De todos modos, para hacerse una idea se puede tomar como referencia la asignatura de Ética<sup>26</sup>, donde los alumnos redactan, a mitad del semestre, un ensayo breve (1.000 palabras) sobre uno de los libros y, a final de curso, otro más largo (2.500-3.500 palabras) que tome en consideración simultáneamente tres de los libros. El tema de los ensayos es libre, pero debe ser una pregunta que obligue a reflexionar sobre un tema importante (las guías de lectura incluyen ejemplos de preguntas de este tipo<sup>27</sup>). Antes de redactar cada ensayo, los alumnos acuden a una entrevista con el profesor para orientar el tema y, en general, hablar sobre la asignatura. Es importante subrayar que el buen funcionamiento de la metodología del Programa depende de la combinación de los tres elementos mencionados, y no se reduce sólo al diálogo en las clases.

---

<sup>25</sup> La lista de lecturas se puede consultar en el Anexo 5.

<sup>26</sup> Cfr. la [guía docente](#).

<sup>27</sup> En el Anexo 9 se recoge la guía de lectura de uno de los libros (José Ortega y Gasset, *La rebelión de las masas*).

Asimismo, pensando especialmente en Antropología II y Ética II, se han elaborado dos rúbricas: una para las clases de seminario y otra para los ensayos<sup>28</sup>. En las clases se valora especialmente ser educado, expresarse con claridad, saber dialogar (hacer réplicas y responder a contrarréplicas), ofrecer justificaciones sobre la propia postura, detectar los temas relevantes, ser capaz de despertar interés y tener capacidad de convicción. Por su parte, en los ensayos se valora de modo particular la corrección ortográfica y gramatical, la claridad en la exposición, el uso preciso de citas y referencias, el orden en la estructura argumentativa del texto, la justificación de los argumentos que lleven a una conclusión sobre el tema elegido, la relevancia de la conclusión que se propone, el interés o importancia del tema, la profundidad con la que se analizan las posturas, la capacidad de convicción y la elegancia en el estilo.

Por lo general, los alumnos que llegan a la Universidad de Navarra no están muy habituados a redactar ensayos argumentativos. Por este motivo, prácticamente desde el principio del Programa, se organizaron unos talleres de método, acerca de la lectura reflexiva y la argumentación. Actualmente los imparte el [Centro de Escritura](#) (en una sesión de una mañana para Antropología II y otra para Ética II), que además, desde el curso 2021-2022, ofrece tutorías personalizadas a los alumnos para mejorar sus ensayos. El Centro también ha elaborado, específicamente para estas asignaturas, una “Guía práctica para escribir un ensayo académico”<sup>29</sup>. El objetivo último es ayudar a los estudiantes a argumentar con rigor y desarrollar la capacidad de tomar postura ante un tema, teniendo como criterio principal su verdad, bondad o belleza.

Aparte de las reuniones anuales de coordinación con los profesores de Antropología y Ética (y, más esporádicamente, con los de Claves Culturales), desde 2015 se organiza cada año la [Lección “Los fines de la educación”](#), impartida por profesores del Programa, que sirve como punto de encuentro entre docentes y alumnos<sup>30</sup>.

### **2.3. Primera evaluación del Programa: “*Qualitative Narrative Assessment*”, focus group y encuestas realizadas**

El programa se ha evaluado de diversas maneras. Entre 2014 y 2016, la Universidad formó parte del proyecto de la ACTC titulado “[Qualitative Narrative Assessment](#)”, que permitió valorar sus primeros resultados educativos y poner las bases para su posterior

---

<sup>28</sup> Cfr. Anexo 6 y Anexo 7.

<sup>29</sup> Cfr. Anexo 8.

<sup>30</sup> Posteriormente se publican en la colección online [Documentos Core Curriculum](#). A lo largo de esta memoria se citan varias de estas lecciones.

desarrollo<sup>31</sup>. Por otra parte, las encuestas de satisfacción docente generales para todas las asignaturas de la Universidad del año 2023 muestran que el Programa recibe, de media, una valoración (4,5/5) superior a la del itinerario ordinario del Core Curriculum (4,3/5) que, a su vez, es superior al de las asignaturas específicas de cada Titulación. Los académicos internacionales que han conocido el origen y desarrollo del Programa también destacan su calidad<sup>32</sup>.

Asimismo, en los cursos 2019/2020 y 2020/2021 se desarrolló un Proyecto de Innovación Docente (aprobado por el [Servicio de Calidad e Innovación](#)) con el objetivo de valorar si las asignaturas de Antropología y Ética cumplían los objetivos previstos y, en caso necesario, hacer los cambios oportunos. Se pasaron unas encuestas específicas sobre la docencia (dos en Ética, una cada año, y una en Antropología durante el segundo año). Se preguntó por diversos aspectos, desde la selección de libros y la dinámica de las clases hasta la carga de trabajo y la relación con el profesor. Los resultados fueron, en general, muy positivos. Los aspectos mejorables, sobre todo de tipo organizativo y de carga de trabajo, se abordaron en reuniones con los profesores para introducir los cambios necesarios. En la segunda encuesta de Ética se comprobó que los cambios realizados eran suficientes<sup>33</sup>.

También como parte de este Proyecto de Innovación Docente, en 2021 se organizó un *focus group* con un grupo representativo de 20 alumnos de Ética. Los resultados fueron positivos: los alumnos demostraron haber adquirido una buena base de conocimientos y destacaban, además, que la metodología facilitaba el aprendizaje en primera persona. Sin embargo, entre otras sugerencias de mejora, señalaron dos puntos débiles que puede tener este modo de enseñanza: (a) que la conversación no llegue a los temas relevantes, por falta de preparación de los estudiantes o de capacidad del profesor para dirigir adecuadamente el diálogo; y (b) que las cuestiones tratadas queden demasiado abiertas, sin llegar a una conclusión clara. Para evitar estos riesgos, casi desde el principio, se propuso a los profesores que usaran guías de lectura para cada libro y otros medios como cuestionarios, foros, o controles de lectura, que aseguraran que los estudiantes trabajan los textos de modo suficiente. Además, en las reuniones anuales de coordinación se recordó la utilidad de dedicar

---

<sup>31</sup> Cfr. Sánchez-Ostiz, A., y Torralba, J. M. (2017). The Great Books Program at the University of Navarra: Report on the Qualitative Narrative Assessment of the Core Curriculum. En Burk, K., y DiMattio, D. (eds.) *Qualitative Narrative Assessment: Core Text Programs in Review*. ACTC, pp. 35-75.

<sup>32</sup> Así lo afirma Roosevelt Montás (*Columbia University*) en su carta (cfr. Anexo 11): “I am not exaggerating if I say that it is a program that is on a par with the best I know: for the qualification of the faculty and their educational passion; for following the best teaching practices in the instruction of the core texts; and for the recognition it has achieved in such a short period of time”.

<sup>33</sup> Las memorias finales del Proyecto de Innovación Docente se pueden consultar [aquí](#) (2019/2020) y [aquí](#) (2020/2021).

un tiempo al final de clase para recapitular lo hablado, así como, la importancia de, a lo largo del semestre, ir mostrando las conexiones entre los libros.

En marzo de 2023 se llevó a cabo una encuesta a los alumnos del Programa<sup>34</sup>, diferente de las encuestas de satisfacción docente generales de la Universidad, puesto que las preguntas se referían principalmente a los objetivos docentes específicos de estas asignaturas. Tuvo carácter voluntario y se pudo responder *online*. El cuestionario se envió a 305 alumnos, concretamente a aquellos que habían cursado, al menos, dos asignaturas de Grandes Libros<sup>35</sup>. Con ello se aseguraba que los encuestados tuvieran un conocimiento suficiente del Programa. También se aplicó el criterio de que no hubieran pasado más de dos años desde que realizaron la última de esas asignaturas. Se recibieron 131 respuestas (el 43% de los encuestados). Estos resultados ofrecen, con un nivel de confianza del 95%, un margen de error del 6%.

Cada pregunta constaba de una escala de cinco grados de identificación con un enunciado y con un espacio opcional para añadir comentarios que desarrollaran las propias respuestas; estas observaciones han sido un material de gran valor para elaborar la presente memoria<sup>36</sup>. También se realizó una encuesta a los profesores del Programa, con las mismas preguntas (cambiando ligeramente la formulación para referirlas a los estudiantes). Se recibieron 22 respuestas, es decir, el 88% de los encuestados<sup>37</sup>. Estos resultados ofrecen, con nivel de confianza del 95%, un margen de error del 7%.

A continuación se presenta una tabla comparativa de las respuestas de los estudiantes y los profesores. Aunque el grado de acuerdo de los profesores con las afirmaciones es siempre superior (un 10,7% de media, con respecto a la valoración de los estudiantes), hay en todas las preguntas una correlación entre las valoraciones de unos y otros. Esto parece indicar que ambos grupos coinciden en su percepción sobre si se consiguen los objetivos docentes de estas asignaturas. La diferencia al alza en la valoración de los profesores indicaría que los objetivos no se consiguen tanto como ellos piensan. De todos modos, puesto que el grado de acuerdo de los estudiantes con casi todas las afirmaciones es muy alto (4,33 de media), puede decirse que los objetivos se alcanzan de modo razonablemente significativo. Los valores inferiores en las preguntas 7 y 8 (3,84 de media por parte de los estudiantes) parecen indicar algo que se corresponde con la realidad: las asignaturas no están directamente enfocadas a

---

<sup>34</sup> Cfr. Anexo 1.

<sup>35</sup> Hay que tener en cuenta que la implantación del Programa en las facultades se completó en el curso 2019/2020.

<sup>36</sup> Estos resultados sirvieron posteriormente para elaborar el artículo Sánchez-Ostiz, A., y Torralba, J. M. (2024). Intellectual and Ethical Education of University Students through Core Texts Seminars. The Case of the Great Books Program at the Universidad de Navarra. *Church, Communication and Culture*, 9, pp. 345-360. El artículo recoge ideas y algunos contenidos de esta memoria.

<sup>37</sup> Cfr. Anexo 2.

orientar la toma de decisiones personales ni a la acción en la sociedad, aunque indirectamente parece que también contribuyen a ello de modo significativo. Se retomará esta cuestión en el apartado 3

### **Tabla comparativa del valor medio de las respuestas de estudiantes y profesores**

1. Estas asignaturas me han ayudado a entender mejor el ser humano, la sociedad y el mundo / Estas asignaturas ayudan a los estudiantes a entender mejor el ser humano, la sociedad y el mundo.

|         | Estudiantes | Profesores |
|---------|-------------|------------|
| Media   | 4,46        | 5          |
| Mediana | 5           | 5          |

2. Estas asignaturas me han ayudado a ver las conexiones que hay entre las diversas ciencias (experimentales, sociales y humanísticas) y cómo todas son necesarias para entender adecuadamente la realidad / Estas asignaturas ayudan a los estudiantes a ver las conexiones que hay entre las diversas ciencias (experimentales, sociales y humanísticas) y cómo todas son necesarias para entender adecuadamente la realidad.

|         | Estudiantes | Profesores |
|---------|-------------|------------|
| Media   | 4,04        | 4,27       |
| Mediana | 4           | 4          |

3. Las clases estaban orientadas a despertar mi interés por conocer la verdad (por ejemplo, acerca de los temas estudiados) / Las clases están orientadas a despertar el interés de los estudiantes por conocer la verdad (por ejemplo, acerca de los temas estudiados).

|         | Estudiantes | Profesores |
|---------|-------------|------------|
| Media   | 4,49        | 4,86       |
| Mediana | 5           | 5          |

4. Las clases y actividades realizadas han contribuido a desarrollar mi capacidad crítica y de argumentar con rigor / Las clases y actividades realizadas contribuyen a desarrollar la capacidad crítica y de argumentar con rigor de los estudiantes.

|         | Estudiantes | Profesores |
|---------|-------------|------------|
| Media   | 4,58        | 4,95       |
| Mediana | 5           | 5          |

5. Estas asignaturas me han abierto la mente, descubierto prejuicios y ayudado a detectar formas de dogmatismo (por ejemplo, en las ciencias, el debate público o en posturas personales) / Estas asignaturas contribuyen a abrir la mente, descubrir prejuicios y detectar formas de dogmatismo (por ejemplo, en las ciencias, el debate público o en posturas personales).

|         | Estudiantes | Profesores |
|---------|-------------|------------|
| Media   | 4,27        | 4,95       |
| Mediana | 5           | 5          |

6. Estas asignaturas me han ayudado a preguntarme por el sentido de la vida y a plantearme de modo más profundo las grandes cuestiones existenciales (por ejemplo, sobre la felicidad, la amistad y el amor, o la religión) / Estas asignaturas ayudan a los estudiantes a preguntarse por el sentido de la vida y a plantearse de modo más profundo las grandes cuestiones existenciales (por ejemplo, sobre la felicidad, la amistad y el amor, o la religión).

|         | Estudiantes | Profesores |
|---------|-------------|------------|
| Media   | 4,67        | 4,95       |
| Mediana | 5           | 5          |

7. Estas asignaturas han influido positivamente en el modo de tomar decisiones importantes en mi vida / Estas asignaturas influyen positivamente en el modo de tomar decisiones importantes en la vida de los estudiantes.

|         | Estudiantes | Profesores |
|---------|-------------|------------|
| Media   | 3,84        | 4,13       |
| Mediana | 4           | 4          |

8. Estas asignaturas han fomentado mi sentido de responsabilidad hacia la sociedad y el compromiso de contribuir al bien común (por ejemplo, a través de mi trabajo) / Estas asignaturas fomentan el sentido de responsabilidad de los estudiantes hacia la sociedad y el compromiso de contribuir al bien común (por ejemplo, a través de su trabajo).

|         | Estudiantes | Profesores |
|---------|-------------|------------|
| Media   | 3,84        | 4,09       |
| Mediana | 5           | 4          |

9. Me parece positivo que mis estudios universitarios incluyan este tipo de asignaturas / Me parece positivo que los estudios universitarios incluyan este tipo de asignaturas.

|         | Estudiantes | Profesores |
|---------|-------------|------------|
| Media   | 4,84        | 4,9        |
| Mediana | 5           | 5          |

Valoraciones medias

|         | Estudiantes | Profesores |
|---------|-------------|------------|
| Media   | 4,33        | 4,67       |
| Mediana | 5           | 5          |

### 3. Objetivos y resultados educativos del Programa de Grandes Libros

#### 3.1. Principios de la docencia de los Seminarios de Grandes Libros

A continuación, se exponen los principios que guían la docencia de los Seminarios de Grandes Libros, es decir, de las asignaturas Antropología II, Ética II y Claves Culturales I y II. Se trata de cursos basados en la discusión y coloquio sobre grandes temas humanos a partir de la lectura de grandes obras del pensamiento, la literatura y la historia. Los participantes ejercitan habilidades intelectuales comunes a cualquier disciplina (leer críticamente, dialogar con rigor y redactar ensayos argumentativos), pero no ejercitan esas habilidades por sí mismas, sino aplicadas a los grandes interrogantes sobre el hombre en todas sus dimensiones, que esos grandes textos intentan contestar desde hace siglos<sup>38</sup>.

En sí, la metodología que hace funcionar estos seminarios es tan específica y tan flexible como lo puede ser un método de inspiración socrática<sup>39</sup>: ha de ser fiel a un núcleo de principios, pero sin patrones didácticos obligatorios de modo que cada docente puede tener libertad e iniciativa en el diseño concreto de su asignatura<sup>40</sup>. Con todo, los siguientes principios sintetizan las líneas maestras que guían de modo general el concepto, diseño y desarrollo de nuestros seminarios:

1. Son seminarios de libros (o textos) y lectores, no una clase especializada de literatura, historia, teología o filosofía: no aspira a transmitir conocimiento experto sino a que los libros sean centro y punto de partida de una conversación de relevancia humana (los libros son instrumentos, pero no se instrumentalizan para transmitir subrepticamente un mensaje vital)<sup>41</sup>.
2. El diálogo no empieza de cero, sino que se suma a una gran conversación en marcha desde hace siglos: como reverso, un Gran Libro sería aquel que ha resistido la prueba del tiempo, pero también y sobre todo aquel que inicia una gran conversación de relevancia humana, o que imprime un giro decisivo a una conversación ya iniciada<sup>42</sup>.

---

<sup>38</sup> Cfr. Torralba, J. M. (2022), *Una educación liberal. Elogio de los grandes libros*. Madrid: Encuentro, pp. 97-108.

<sup>39</sup> Cfr. Adler, M. J. (1983). *How to Speak, How to Listen*. New York: Touchstone, pp. 122-130; Lee, J. S. (2020), *Invention: The Art of Liberal Arts*. Santa Fe: Respondeo Books, pp. 275-290.

<sup>40</sup> Dos buenos ejemplos de cómo enfocan los profesores del Programa los seminarios sobre libros concretos se pueden ver en Fernández Urtasun, R. (2021). Literature and practical wisdom. An experience with *The Catcher in the Rye*. En Brooks, Cohen de Lara, Sánchez-Ostiz y Torralba, pp. 137-152, y en Cascales, R., y Echarte, L. E. (2021). Interiorizing ethics through science fiction. *Brave New World* as a paradigmatic case study. En Brooks, Cohen de Lara, Sánchez-Ostiz y Torralba, pp. 153-169.

<sup>41</sup> Cfr. Adler, M. J. (1940). *How to Read a Book*. New York: Simon and Schuster, pp. 11-15; Adler, M. J. (1998). *Paideia Proposal: An Educational Manifesto*. New York: Touchstone.

<sup>42</sup> Cfr. Pérez-Díaz, V. (2000). La educación liberal como la formación del hábito de la distancia. *Formación y Empleo*. Madrid: Fundación Argentaria-Visor.

3. Quien modera estos seminarios tiene como misión principal “encender la chispa”<sup>43</sup>: su misión no es demostrar lo mucho que sabe, sino guiar a los estudiantes en un esfuerzo conjunto hacia las preguntas, la argumentación de las respuestas y las implicaciones vitales que todo el proceso tiene para ellos.
4. Este método de aprendizaje resulta ameno, pero exige rigor: el seminario se desarrolla de modo dialogado, a partir de las intervenciones de los estudiantes a los que el profesor ha de reclamar ser rigurosos en la argumentación y ceñirse a la reflexión sobre el texto tratado<sup>44</sup>.
5. El profesor ha de implicarse en el texto tanto o más que sus estudiantes para crear una conversación auténtica<sup>45</sup>, basada en la confianza y apertura, en la que todos los participantes sientan que sus opiniones son escuchadas, valoradas y respetadas.
6. En estos seminarios se conecta la lectura del libro con la vida misma desarrollando la facultad de juzgar<sup>46</sup>: es habitual que los estudiantes mejoren su capacidad de relacionar lo particular con lo general, de situar los problemas concretos en el marco más amplio que le corresponde y de describir con precisión una acción o un problema ético.
7. El seminario despierta en los participantes el placer de leer mejor<sup>47</sup>, por gusto estético e intelectual: se trata de implicarse en la lectura de un libro, descubrir la conexión de esos libros con la realidad vivida y de compartir esa búsqueda con los demás participantes.
8. El profesor tiene un plan de temas para la discusión, pero permanece abierto a que la conversación vaya por otros derroteros, si también son valiosos, en un equilibrio entre “irse por las ramas” y el argumento de mera autoridad sobre el texto: al elegir unas determinadas lecturas (y elaborar guías que orienten al alumno), el profesor establece el marco o las líneas maestras del diálogo, pero no puede prever hacia dónde lleva la conversación.

---

<sup>43</sup> Cfr. Plutarco, *Moralia* 258c (*De auditu*); Pérez López, P. (2018). La educación y la chispa. *Documentos Core Curriculum*, 2.

<sup>44</sup> Cfr. Great Books Foundation (2021). *An Introduction to Shared Inquiry: For Discussion Leaders and Participants*. Great Books Foundation, Chicago, pp. 5-7.

<sup>45</sup> Cfr. Sánchez-Ostiz, Á. (2021). Character education at any age? Cicero on the lifelong pursuit of intellectual and moral virtue. En Brooks, Cohen de Lara, Sánchez-Ostiz y Torralba, pp. 65-81.

<sup>46</sup> Cfr. Torralba, J. M. (2022). *Una educación liberal. Elogio de los grandes libros*. Madrid: Encuentro, pp. 71-77.

<sup>47</sup> Cfr. Baena, R. (2021). Reading from pleasure. From narrative competence to character education. En Brooks, Cohen de Lara, Sánchez-Ostiz y Torralba, pp. 17-33.

9. El proceso de incorporar a los estudiantes a la conversación es laborioso y requiere paciencia y naturalidad, comenzando con las preguntas más fácticas para llegar a las preguntas interpretativas<sup>48</sup> que no tienen una respuesta unívoca: para muchos, el punto de inflexión es oírse a sí mismo por primera vez proponiendo un argumento coherente y auténtico, comenzando a confiar en su propia capacidad de razonar.
10. Es papel del profesor cerrar bien la clase recapitulando las conclusiones alcanzadas en conjunto y apuntando las cuestiones que han quedado abiertas o sin tratar: con ello, se subraya que se ha llevado a cabo una indagación buscando la verdad, aunque no se haya podido agotar un tema en toda su complejidad. Lo decisivo es conseguir despertar el amor o interés por la verdad<sup>49</sup>. Las siguientes clases y los ensayos que redactarán los estudiantes serán ocasión de volver sobre el tema, completarlo o alcanzar una conclusión más definitiva. En el caso de Antropología y Ética también se hace referencia a lo aprendido en las clases teóricas del primer semestre, para que los alumnos vean la conexión y entiendan mejor los conceptos fundamentales acerca del ser humano y su dimensión moral.
11. Los temas de conversación deben ser abiertos y surgir espontáneamente de los intereses que tienen los alumnos. Esa espontaneidad es decisiva porque facilita que surja una conversación “desinteresada”, sin buscar un resultado inmediato de aprendizaje sobre un tema concreto como es propio de otro tipo de asignaturas. Los participantes se ven inmersos en una conversación que tiene como horizonte la sabiduría, es decir, el deseo de saber acerca de las cuestiones últimas. Se facilita así que los alumnos tomen conciencia de los límites epistemológicos de las ciencias particulares que estudian y de la necesidad de ampliar la perspectiva para poder responder los interrogantes que surgen en la conversación sobre las cuestiones fundamentales.
12. Por su propia naturaleza, los seminarios transmiten una concepción del conocimiento y la educación en la que se advierte la necesidad de buscar la unidad del saber, fragmentado por el modo en que se enseñan las ciencias. Se experimenta que tanto los textos filosóficos como los literarios y los teológicos, de épocas antiguas y modernas, se ocupan de aspectos diversos y complementarios de la realidad. Las diversas perspectivas permiten hacerse cargo de modo más adecuado del sentido de la vida

---

<sup>48</sup> Cfr. Great Books Foundation (2021). *An Introduction to Shared Inquiry: For Discussion Leaders and Participants*. Chicago: Great Books Foundation, pp. 9-16.

<sup>49</sup> Cfr. Torralba, J. M. (2022). *Una educación liberal. Elogio de los grandes libros*. Madrid: Encuentro, pp. 77-82.

humana. Por ello, los alumnos advierten las limitaciones que tiene pretender dividir el saber en áreas de conocimiento como las habituales en la docencia y la investigación de la universidad contemporánea<sup>50</sup>.

### **3.2. Modo en que se abordan las cuestiones antropológica, epistemológica, ética y del sentido**

Este apartado explica de qué modo el Programa aborda las preguntas que las bases de los Premios Razón Abierta considera fundamentales en la docencia universitaria. En cada sección se enuncian primero los objetivos docentes y, a continuación, se explican de qué modo (y hasta qué punto) el Programa los alcanza. Además de lo explicado hasta ahora y los documentos docentes ya citados, ha sido particularmente útil la información proporcionada por la encuesta a los estudiantes de marzo de 2023.

#### **3.2.1. Cuestión antropológica**

En el ámbito de la antropología implícita o explícita, el programa está orientado a tres objetivos:

1. que estudiantes de distintas disciplinas reflexionen de la mano de los autores clásicos de la filosofía y la literatura sobre qué es el ser humano y cuál es su lugar en el mundo y en la sociedad.
2. que identifiquen de modo natural la imagen del hombre que subyace en su área de conocimiento.
3. que contrasten críticamente la visión general del punto 1 y la específica del punto 2, para llegar así a una comprensión más completa y poder contribuir a través de su profesión a una sociedad más humana.

La experiencia de estos años confirma que estas aspiraciones se han alcanzado en un grado razonable<sup>51</sup>.

1. En Antropología I y Ética I se ofrecen los fundamentos intelectuales para comprender al hombre como ser abierto a la verdad, a la relación con sus semejantes, a la búsqueda de la plenitud vital y llamado a la trascendencia.

---

<sup>50</sup> Las clases dedicadas al comentario de la *Apología de Sócrates*, de Platón, y *La rebelión de las masas*, de Ortega y Gasset, son decisivas pues en ellas se introducen en la conversación conceptos como la “barbarie del especialismo” o la relación entre ignorancia y sabiduría (el “sabio ignorante”).

<sup>51</sup> En el cuestionario, la gran mayoría de los alumnos encuestados afirman estar “de acuerdo” (35,1%) o “totalmente de acuerdo” (56,5%) con la afirmación “Estas asignaturas me han ayudado a entender mejor el ser humano, la sociedad y el mundo”.

2. Los estudiantes se introducen en el conocimiento de la tradición occidental, por medio de la lectura de Homero, Platón, Aristóteles, San Agustín, Shakespeare o Dostoievsky, entre muchos otros<sup>52</sup>.
3. Puesto que en cada grupo habitualmente coinciden alumnos de facultades distintas, el diálogo pone de relieve el contraste entre las distintas maneras de comprender al ser humano propias de cada disciplina<sup>53</sup>.

Para los ensayos, los alumnos suelen elegir temas centrales sobre la condición humana: la configuración de la propia identidad, la capacidad de amor y amistad, la libertad y sus condicionamientos, la aspiración a una vida examinada o qué hace una vida lograda.

### 3.2.2. Cuestión epistemológica

En este ámbito, el programa está orientado a cuatro objetivos:

1. Cultivar el hábito de buscar la verdad en todos los ámbitos de la vida: en el saber y el estudio, en la valoración ética y en la toma de decisiones<sup>54</sup>.
2. Enseñar en qué consiste un diálogo auténtico y que tengan la experiencia de practicarlo, tanto en las sesiones de seminario como en los ensayos argumentativos.

---

<sup>52</sup> En el cuestionario, es frecuente el comentario de que la literatura ayuda a empatizar con lo “humano” (entre otros, “Leer a los clásicos te hace más humano”; “La mirada del ser humano desde los ojos de la literatura empatiza y ayuda a comprender. Leer los libros con nuestros compañeros abre incluso más la mirada”) y de, modo más general, algunos hacen afirmaciones del tipo: “Se ha reforzado mi idea de que las humanidades son más necesarias que nunca, porque estamos sufriendo un grave proceso de deshumanización en la sociedad” o “en ocasiones, los alumnos de carreras de ciencias nos dejamos arrastrar por el peso del resto de asignaturas y no dejamos espacio para la reflexión. Y precisamente esto es lo que me han proporcionado estas asignaturas: un parón en la rutina para pensar y debatir sobre cuestiones del ser humano y la sociedad”.

<sup>53</sup> Entre los comentarios añadidos a este respecto, muchos insisten en la complementariedad de otras visiones para dar una idea cabal de lo humano (por ejemplo, “Es muy interesante conocer lo que personas de otras carreras piensan sobre la idea de ser humano en función de su formación profesional, que enriquece la propia”; “El ser humano no se puede entender como una ecuación matemática, es algo mucho más complejo, precisamente por eso los libros son la mejor manera de acercarse a su significado”; “Basándose en los clásicos universales y en la unión de personas de otras carreras creo que se consigue ver cómo se ha evolucionado como sociedad y a la vez, enriquecernos con las relaciones que surgen en estas clases”).

<sup>54</sup> Un ejemplo concreto de cómo se enfoca este objetivo se puede encontrar en la lección “Los fines de la educación” que impartió el profesor de la asignatura “Protagonistas de la Biblia”. En ella argumentaba: “Ante las crisis económicas, políticas, sociales y personales de nuestros días, que parecen anunciar tiempos de grandes cambios, se propone buscar en los libros clásicos —y de modo singular en la Biblia— modos de reaccionar ante situaciones análogas en busca de pistas de reflexión para afrontar estos acontecimientos. Con este fin se analizan las respuestas que se dieron en tres momentos de grandes crisis: ante la invasión de Judá por las tropas asirias al mando de Senaquerib a finales del siglo VIII a. C., frente a la rápida e intensa helenización de Palestina entre los siglos IV y III a. C., y en pleno fervor revolucionario durante la dominación romana en los comienzos de nuestra era. En los tres momentos analizados, las decisiones que a la larga tendrían mejor impacto en la reconfiguración de la sociedad que siguió a esos tiempos de cambio estuvieron basadas en la búsqueda de la sabiduría, contando con la validez de la razón humana para alcanzar la verdad, a la vez que con una sana apertura a nuevos modelos, sin dejarse atrapar por el recurso a soluciones simplistas ni por las corrientes de opinión imperantes en cada momento” (Varo, F. (2019). Sabiduría en tiempos de cambio. *Documentos Core Curriculum*, 15).

Esto exige la exposición razonada de posturas, el contraste crítico entre ellas y llegar a la conclusión más adecuada<sup>55</sup>.

3. Hacerles conscientes de los obstáculos que suelen dificultar este diálogo en el contexto actual (la tiranía de la opinión dominante<sup>56</sup>, los prejuicios personales, el parcialismo de cada disciplina).
4. Introducir a los alumnos en una tradición concreta, la Occidental Cristiana; esto, lejos de limitarles, les ofrece un buen punto de partida para situar las grandes cuestiones en su contexto y, por tanto, entrar en diálogo con las demás y contrastarlas<sup>57</sup>.

La experiencia de estos años confirma que estas aspiraciones se han alcanzado en un grado razonable.

1. Independientemente de la titulación de cada estudiante, estos subrayan mayoritariamente que la búsqueda de la verdad y la posibilidad de conocerla han sido uno de los aspectos esenciales de esta experiencia formativa<sup>58</sup>. También destacan, como algo positivo, que el compromiso con la verdad en la docencia era más

---

<sup>55</sup> En el contexto emotivista en el que vivimos, mostrar la posibilidad del diálogo racional resulta especialmente importante. Cfr. MacIntyre, A. (1987). *Tras la virtud*. Barcelona, Crítica, pp. 19-44.

<sup>56</sup> Otro ejemplo concreto de cómo se enfoca esta cuestión de la docencia se encuentra en la lección “Los fines de la educación” de Gabriel Insausti: “¿Cómo tomarnos nuestra época? ¿Qué actitud adoptar ante ella? ¿Debemos claudicar de antemano y desde una posición sumisa aceptar cuanto nos ofrezca, cuanto solicite de nosotros, o más bien reservarnos nuestro derecho a sustraernos a sus dictados, discriminarlos al menos? El dilema puede resumirse en una suerte de juego de las preposiciones: el hecho de que inevitablemente vivimos *en* una época, pero podemos vivir declaradamente *para* ella o *contra* ella; entre ambos extremos, todas las modalidades que quepa imaginar. Porque cada época tiene su personalidad. Un conjunto de supuestos, un lenguaje, un imaginario. Unos temas, unas líneas maestras, los elementos de una narrativa que suponen una determinada lectura del pasado y que apuntan, que incluso incoan un futuro. Y Clío, la musa de la Historia, es habitualmente la encargada de establecer cuáles son esos supuestos, ese lenguaje, ese imaginario. Un breve repaso a algunas expresiones literarias me lleva a pensar en cinco ejemplos, por riguroso orden alfabético, de cómo algunos escritores han respondido a estas preguntas (y lo que se han jugado en el envite). Es decir, en cinco ocasiones para la (auto)educación, que no otra cosa es la lectura” (Insausti, G. (2020). Clío y sus tiranías: Qué hacer cuando no te llevas bien con tu época. *Documentos Core Curriculum*, 19).

<sup>57</sup> MacIntyre, A. (1990). *Three Rival Versions of Moral Enquiry: Encyclopaedia, Genealogy, and Tradition*. Notre Dame (IN): University of Notre Dame Press, pp. 230-236.

<sup>58</sup> Más del 90% de los estudiantes que responden el cuestionario se muestran “de acuerdo” (29%) o “muy de acuerdo” (61,8%) con la afirmación “Las clases estaban orientadas a despertar mi interés por conocer la verdad (por ejemplo, acerca de los temas estudiados)”. Además, los comentarios añadidos (56 de 131) valoran positivamente este aspecto (“La reflexión acerca de las lecturas y las conversaciones posteriores con los compañeros y el profesor fomentaban que el alumno tuviera curiosidad por la búsqueda de la verdad e interés por formarse un criterio acerca de temas sobre los que, posiblemente, no había reflexionado con anterioridad”; “Uno de los puntos más positivos de las clases —y, necesariamente, de los profesores— es su labor por inculcar a los alumnos el goce por el conocimiento de la verdad. La verdad es necesariamente un bien que se alcanza intersubjetivamente, esta noción está claramente inculcada en el Core Curriculum”; “Aquí me viene a la cabeza la asignatura ‘Jesús en los evangelios’. Me gustó mucho, porque, a pesar de conocer el evangelio previamente a las clases, allí me di cuenta de los aspectos que reflejan su veracidad”).

implícito o natural que impuesto<sup>59</sup>. Y reconocen que la búsqueda de la verdad es un hábito intelectual que puede cultivarse y crecer<sup>60</sup>.

2. En el programa, los grupos acogen estudiantes entrenados en diferentes disciplinas científicas que se reflejan en el modo de abordar los textos y aportan una pluralidad de puntos de vistas sobre los problemas y sus soluciones. Este punto de partida ayuda a tomar conciencia de los límites de cada postura, personal o de un tipo de saber. Además, todos se enfrentan al texto en condición de igualdad, pues el acento está puesto en leer los grandes libros no como expertos en la materia, sino para, a partir de las acciones humanas descritas en una obra literaria, buscar respuestas a los interrogantes<sup>61</sup>. Se consigue despertar la curiosidad intelectual<sup>62</sup> y la inquietud por llegar a conclusiones personales acerca de los temas planteados<sup>63</sup>.
3. El Programa aporta carácter interdisciplinar a cada uno de los grados, al ofrecer materias de filosofía, historia, literatura, teología y ciencia a los estudiantes. A pesar del número limitado de créditos en el conjunto de su plan de estudios, el estudiante es

---

<sup>59</sup> Así lo indican, por ejemplo, los siguientes comentarios: “Quizás no conocer la verdad, pero sí acercarnos a ella”; “Sí y de manera muy sutil. No hablando constantemente de la verdad e insistiendo en ella explícitamente, sino descubriendo la verdad en su faceta más humana y dinámica y reconociendo en los grandes libros, la grandes verdades que sus personajes llevan como estandarte”; “Las discusiones, a veces guiadas por el profesor, y otras veces guiadas más por los alumnos, van siempre dirigidas a conocer el ‘core’, la esencia de los temas discutidos, de las virtudes sobre las que se habla, etc. Nunca se dirigen a la imposición de ideas a nadie, sino a que cada persona libre y voluntariamente acabe formando sus propias opiniones e ideas acerca de los temas discutidos. Se quiere que los estudiantes sepan defender la verdad, argumentarla y conocerla; y este programa colabora activamente a tal búsqueda y encuentro”).

<sup>60</sup> El siguiente comentario refleja la incidencia educativa que puede tener el Programa a largo plazo: “Con cada libro que se leía en clase, reflexionaba mucho durante y después de terminarlo, haciendo así que me cuestionara y reflexionara más leyendo otros libros o cuando veía (y veo) alguna película o serie”.

<sup>61</sup> Resulta significativo a este respecto que numerosos comentarios incidan en que la experiencia de búsqueda se realiza en colaboración con el resto de compañeros y el profesor (“En estas asignaturas, a través del debate entre nosotros, se intentaba despertar esta curiosidad por llegar más hondo”; “En esto cobraba gran importancia la participación en clase, me ayudó mucho ver las distintas visiones de los alumnos mediadas por el profesor. La búsqueda por la verdad es lo que debe guiar nuestra conversación, y el tener un libro nos ayuda a centrarnos en un tema y no disiparnos, se evitan entremezclar temas ideológicos, políticos o personales ajenos al contenido, así podemos avanzar en profundidad en un tema concreto”).

<sup>62</sup> Algunos comentarios que recogen esta idea: “Siento que luego de cada clase descubría un nuevo tema que me generaba más dudas que respuestas, como lo puede ser el sentido de nuestra vida, la ética dentro de la cultura o la veracidad de los medios de comunicación. 1984 incluso me hizo dudar de los propios libros que leía. Todo aquello despertaba en mí muchas más ganas de saber y de investigar más”; “Para mí fue un despertar, sinceramente. Simplemente no había considerado un montón de temas que salieron en las clases. Los libros eran ocasión de entrar en contacto con esos temas y de discusión en torno a ellos”.

<sup>63</sup> Así lo indica este comentario, acerca de lo que sucedía al terminar la clase: “Las sesiones con la metodología de discusión y elaboración de ensayos te ‘obligan’ a buscar activamente la verdad, escuchando y compartiendo argumentos. En mi caso, la asignatura nos llevó a un grupo de alumnos y a mí a continuar las sesiones cada día después de clase, por el interés de llegar a la verdad de los distintos temas planteados en clase. Fue una experiencia universitaria inolvidable”.

consciente de que es necesaria la contribución de todos los saberes en la búsqueda de la verdad<sup>64</sup>.

4. El Programa cultiva hábitos intelectuales como leer con sentido crítico, dialogar con el resto de participantes en clase poniendo a prueba los propios razonamientos y redactar ensayos argumentativos con rigor. La metodología lleva a que los estudiantes aprendan a identificar los temas relevantes en su lectura de los textos, a tomar una postura razonada acerca de la verdad en torno a las cuestiones planteadas (cfr. Apartados 2.2. y 3.1.).
5. Además, los Seminarios ayudan a desarrollar las virtudes intelectuales, identificadas en la tradición de la epistemología de la virtud por autores como Jason Baehr. Virtudes como la curiosidad, la apertura mental y la humildad contribuyen decisivamente al cultivo de una razón abierta. Los estudiantes de Derecho y Medicina perciben un crecimiento en las virtudes intelectuales, según indican sus respuestas a la encuesta de febrero de 2024 (cfr. Apartado 4.1.)<sup>65</sup>.
6. Muchos estudiantes resaltan que la visión que tenían sobre los temas se ha ampliado, tanto por practicar esos hábitos intelectuales (mencionados en 3 y 4) poco frecuentes en sus carreras<sup>66</sup>, como sobre todo por contrastar sus opiniones con estudiantes de otras carreras (según se menciona en 2) o con puntos de vista completamente

---

<sup>64</sup> Muchos de los comentarios inciden precisamente en que estas asignaturas les llevaban a hacer conexiones más allá del tema discutido, ampliando el ámbito de sus intereses, por ejemplo: “Ha habido libros y relatos que me han interesado mucho, me han hecho plantearme muchas cosas y han cambiado mi punto de vista. Algo fundamental es tener estas lecturas en común con amigos porque con ellos puedes debatir más profundamente acerca de las cuestiones que más te marquen”.

<sup>65</sup> La Universidad Austral (Argentina) está desarrollando un proyecto para introducir el cultivo de las virtudes intelectuales en todas sus planes de estudio, de modo transversal. José María Torralba forma parte del “Advisory Board” de ese proyecto, financiado por la Templeton Foundation. El Programa de Grandes Libros tiene intención de seguir el modelo allí desarrollado para evaluar, de modo validado, el impacto educativo de sus asignaturas. Cfr. Mesurado, B., y Vanney, C. E. 2024. Assessing Intellectual Virtues: The Virtuous Intellectual Character Scale (VICS). *International Journal of Applied Positive Psychology*, 9, pp. 1803-1826.

<sup>66</sup> Un aspecto especialmente bien valorado en las encuestas ha sido el desarrollo y refinamiento de capacidades argumentativas, a través de los ensayos escritos y puesto en práctica también en el diálogo en clase: están “de acuerdo” o “completamente de acuerdo” con la afirmación “Las clases y actividades realizadas han contribuido a desarrollar mi capacidad crítica y de argumentar con rigor” el 94,7% de los alumnos del Programa. Para muchos estudiantes de carreras científicas, ha sido una novedad que juzgan muy beneficiosa (algunos comentarios ilustrativos son: “En estas asignaturas he redactado abundantes ensayos y disertaciones, actividad que no está tan presente en el resto de mi grado”; “En los trabajos había que pensar argumentos sobre ambas perspectivas, lo cual me ayudaba a ver la situación desde otra perspectiva. Y acaba dando una conclusión de lo que había debatido”; “El compartir con los compañeros y saber discurrir qué hay erróneo en sus razonamientos y que ellos te muestren los errores en los tuyos es una manera sana y verdaderamente bonita de caminar hacia la verdad en una época tan fundamental para la persona como la de la formación universitaria”; “No solo nos los [ensayos] pedían, sino que los leían y nos daban recomendaciones de cómo escribir mejor, de cómo pensar de manera crítica. Hay que tener en cuenta que estoy en una carrera de ciencias, y en ninguna asignatura nos piden ensayos críticos”).

diferentes, llegando a ser más conscientes de sus propios prejuicios al abordar los temas<sup>67</sup>.

### 3.2.3. Cuestión ética

El programa tiene una aspiración de formación ética que se explicita tanto a través de la reflexión teórica, como de su aplicación práctica:

1. En la asignatura de Ética I se dedica un semestre a la fundamentación de los principios morales, desde un punto de vista más general que el de la asignatura de Ética profesional específica que todos los estudiantes tienen en cursos posteriores. Aunque la Ética profesional no forma parte del Core Curriculum, guarda continuidad temática con la Ética I y II y en ella se aplican a las diversas áreas científicas los principios morales generales<sup>68</sup>.
2. Asimismo, esos principios teóricos sirven de punto de referencia para la reflexión en torno a las grandes cuestiones existenciales que suscita la lectura en los Seminarios de Grandes Libros. Estos se convierten de hecho en un laboratorio para cultivar el hábito de la reflexión ética personal.
3. Aunque el objetivo inmediato no es orientar la toma de decisiones a nivel personal, la metodología y el desarrollo de las sesiones en la práctica les sirve de ayuda en ese sentido. El contexto de las asignaturas del Programa contribuye al crecimiento personal de los estudiantes<sup>69</sup>.

---

<sup>67</sup> En comparación con otras afirmaciones del cuestionario, la afirmación “Estas asignaturas me han abierto la mente, descubierto prejuicios y ayudado a detectar formas de dogmatismo (por ejemplo, en las ciencias, el debate público o en posturas personales)” tiene una respuesta ligeramente menos entusiasta, pero inequívocamente mayoritaria (33,6% “de acuerdo”; 48,1% “totalmente de acuerdo”). Por su parte, los comentarios ponen de manifiesto el papel que las asignaturas han tenido para ello en cuestionarse posibles prejuicios (“En general, haber estudiado en la Universidad de Navarra me ha ayudado a despojarme de ciertos prejuicios, me ha obligado a examinar algunos argumentos que repetía a capa y espada y a identificar dogmatismo en ambientes que, a primera vista, se posicionan como estandartes de la libertad”; “Asignaturas como estas me han ayudado a dejar de ver la realidad únicamente desde un punto de vista centrado en mi carrera y a empezar a considerar otros aspectos no directamente ligados con mis especialidades”; “Todos tenemos nuestros pequeños -o grandes- prejuicios. La dirección del profesor, sutil pero importante, te ayuda a ir planteándote perspectivas que no habías visto antes, así como los apuntes que iba tomando eran de gran ayuda para este fin”; “Viví esto especialmente en Ética, donde discutíamos personas con diferentes puntos de vista pero con respeto, formando más tarde grandes amistades”).

<sup>68</sup> [Aquí](#) se puede consultar la lista de asignaturas de ética profesional presentes en los diversos planes de estudios.

<sup>69</sup> Estas asignaturas contribuyen a convertir la universidad en una comunidad de diálogo intelectual, donde se aprende, además de con las clases, de la relación con profesores y estudiantes. Se puede afirmar que, por lo que se refiere a la mejora personal (o desarrollo del carácter), los docentes y demás compañeros cumplen una función mayéutica a través de la convivencia académica. Cfr. Torralba, J. M. (2022), *Una educación liberal. Elogio de los grandes libros*. Madrid: Encuentro, pp. 116-117.

4. Se ha buscado que muchos libros comentados en las asignaturas permitan además abordar cuestiones de especial relevancia ética en la sociedad: la justicia, el bien común, la libertad o los límites del progreso científico.

La experiencia de estos años ha constatado que esta dimensión formativa es interiorizada por la mayoría de los alumnos.

1. Leer acciones humanas representadas en obras narrativas ha facilitado sin duda a los estudiantes examinar los principios éticos en casos particulares. Sin embargo, la empatía que desarrolla el proceso de lectura entre lector y personaje<sup>70</sup> permite comprender en primera persona las experiencias morales<sup>71</sup>. Este proceso influye posteriormente en la toma de decisiones de los estudiantes<sup>72</sup>.
2. Sobre la base de las experiencias leídas en los clásicos, las sesiones construyen necesariamente una conversación intelectual a la altura de las inquietudes éticas (implícitas o explícitas) de los estudiantes: felicidad, libertad, amor, esperanza, identidad, el misterio del mal... Para muchos estudiantes, este contexto de intercambio honesto de opiniones sobre temas éticos es altamente inusual y ha supuesto un enriquecimiento de su propio pensamiento<sup>73</sup>.

---

<sup>70</sup> En su lección “Los fines de la educación”, Rosalía Baena explica que “tradicionalmente se ha estudiado la literatura desde un prisma academicista analizando la vida del autor o el valor estético del texto, relegando al lector a un plano secundario. Considero que, prestando atención a la lectura en sí, analizando cuál es su fuerza para formar parte de la vida real de los lectores, podremos hacer mejor uso de este potente medio para lograr los fines que nos proponemos en la universidad. En concreto, me referiré a siete posibles peligros que entraña la lectura, y trataré de hacer ver que, paradójicamente, sólo adentrándonos en ellos, podemos hacer que la lectura sea una experiencia realmente transformadora” (Baena, R., (2022). El infinito en un libro: la lectura y sus peligros. *Documentos Core Curriculum*, 26).

<sup>71</sup> Según reflejan algunos comentarios como “Muchas cuestiones y debates giraban en torno al comportamiento y decisiones de los personajes, lo cual invitaba a reflexionar sobre nuestra propia actividad”; “Compartir mediante la literatura las experiencias vitales de los personajes me llevó a reflexionar y vivir con ellos esos momentos”.

<sup>72</sup> Comparativamente, el número de encuestados que dicen estar “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con la afirmación “Estas asignaturas han influido positivamente en el modo de tomar decisiones importantes en mi vida” es algo menor que en otros apartados, pero sigue siendo considerablemente alto (35,9% y 30,5% respectivamente, hasta el 66,4% en total). El número de encuestados que añaden comentarios es, en cualquier caso, relevante (51 de 131). Numerosas opiniones destacan que la experiencia ha influido en su toma de decisiones más indirecta que directamente (“...al no tener una aplicación práctica directa diría que no es tan decisivo en la toma de decisiones y sí en el crecimiento como persona”; “...tampoco las definiría como asignaturas que te enseñan como tal a tomar decisiones, sino como asignaturas más enfocadas al crecimiento personal”). No obstante, otros destacan una incidencia directa (“Entre otros factores, han contribuido a que la jerarquía de valores de mi vida cambie radicalmente. Y eso se ha materializado en decisiones concretas sobre a qué dedico mi tiempo, qué cuestiones merecen mi preocupación y cuáles –que antes sí lo hacían– no, qué proyectos vitales me ilusionan verdaderamente y cómo puedo lograr acercarme a ellos...”).

<sup>73</sup> Como comentan algunos de los encuestados, por ejemplo: “Además, siempre se velaba por el tono y actitud de los compañeros por lo que se creaba un ambiente de mucho respeto que no siempre se consigue fuera de un aula. Con lo cual, una vez vivido es más fácil trasladarlo a otros ambientes y poder transformarlos”; “Soy una persona tímida pero los profesores muestran mucho interés en la participación de los alumnos, lo que hizo que me sintiera abierta a la participación y compartir mi opinión”.

3. La dinámica de los seminarios ha fomentado por sí misma un aprendizaje ético, al crear una comunidad intelectual que comparte un interés genuino en buscar el bien<sup>74</sup>. Para muchos, la metodología les ha facilitado cultivar cualidades éticas (compromiso con la verdad, respeto a las personas con independencia de sus opiniones...)<sup>75</sup>. Las entrevistas personales que tienen muchos profesores con el alumno para orientar el tema y método de los ensayos, se convierte en ocasión de tratar contenidos éticos.

### 3.2.4. Cuestión del sentido

Puede decirse que la cuestión del sentido y la cuestión ética son dos caras de una misma moneda: cómo vivir una vida verdaderamente humana. Uno de los elementos distintivos del Programa es su aspiración a que lo estudiado tenga una repercusión existencial. El Programa consta principalmente de materias humanísticas que, sin renunciar al rigor y exigencia de una asignatura universitaria, trascienden su ámbito disciplinar. Esto se consigue no tanto por el contenido, como por su metodología, que toma a los clásicos como fuente de sabiduría y orientación para la vida, no como mero objeto de estudio científico.

El Programa se ocupa de las cuestiones existenciales, tanto a través de la reflexión teórica, como de su aplicación práctica:

1. En la asignatura de Antropología I se dedica un semestre a las principales cuestiones de la existencia humana: identidad, dimensión relacional, sentido de la vida, apertura a la trascendencia y Dios.
2. Asimismo, esos principios teóricos sirven de punto de referencia para la reflexión en torno a las grandes cuestiones existenciales que suscita la lectura en los Seminarios de

---

<sup>74</sup> Algunos de los encuestados subrayan en este sentido el cambio personal experimentado a raíz de las asignaturas, que les ha preparado para tomar decisiones de modo más prudencial (“Me he vuelto más humilde, siendo mucho más consciente de que nada es blanco o negro y de que mi percepción no es la única válida”; “[La] confianza en mi capacidad para el pensamiento crítico, combinada con la humildad para escuchar otros puntos de vista definitivamente ha mejorado mi capacidad de tomar decisiones”; “Me han convertido en una persona más reflexiva, y en ocasiones me trato de identificar con los personajes de los libros que leo cuando me veo involucrada en situaciones similares”). Sobre la función que la lectura de grandes libros puede tener en el desarrollo del carácter, cfr. Bohlin, K. (2020), *Educando el carácter a través de la literatura. Despertando la imaginación moral en las aulas de secundaria*, Madrid: Didaskalos.

<sup>75</sup> Más del 60% de los encuestados están “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con la afirmación “Estas asignaturas han fomentado mi sentido de responsabilidad hacia la sociedad y el compromiso de contribuir al bien común (por ejemplo, a través de mi trabajo)” (28,2% y 35,1% respectivamente). Varios comentarios a ese apartado destacan que la reflexión en el curso también se proyectaba hacia la sociedad en conjunto, como por ejemplo: “Todos los libros estudiados resaltaban que el hombre no es solo es un ser racional sino que también es un ser social. Vivimos con y para otros, por lo tanto somos responsables de contribuir al desarrollo y bienestar de nuestro mundo”. De todos modos, el siguiente comentario refleja que las asignaturas no están *directamente* orientadas a la acción en la sociedad: “Siempre me ha parecido que la labor de la asignatura era de carácter más ‘introspectivo’, sin preocuparse tanto por el reflejo exterior que la persona tuviera hacia la sociedad, sino más bien cuestionando la vida de uno y las decisiones que toma.

Grandes Libros. Estos se convierten de hecho en un contexto privilegiado para plantearse el sentido de la propia vida o profundizar en él. Prácticamente todas las materias están enfocadas a la cuestión del sentido, como muestra la selección de lecturas. Además, el Programa incluye tres asignaturas específicamente teológicas, sobre el Antiguo y el Nuevo Testamento.

3. Aunque el objetivo inmediato no es configurar la vida de los estudiantes, la metodología y el desarrollo de las sesiones en la práctica contribuye a que ellos avancen en esa tarea. El contexto de las asignaturas del Programa contribuye al crecimiento personal de los estudiantes, según se ha explicado en el apartado anterior.

La experiencia de estos años ha constatado que la mayoría de los alumnos aprecia especialmente este aspecto del Programa.

1. Las historias representadas en obras narrativas han ofrecido a los estudiantes ejemplos sobre distintas maneras de orientar la vida. Al empatizar o contrastar con ellos, se comprende en primera persona las diferencias entre vivir de una manera o de otra. Este proceso influye posteriormente en reflexión vital de los estudiantes<sup>76</sup>.
2. Sobre la base de las experiencias leídas en los clásicos, las sesiones construyen necesariamente una conversación intelectual a la altura de las preguntas existenciales (implícitas o explícitas), desde el misterio del origen de la vida humana hasta su sentido último en Dios. Naturalmente, este aspecto es aún más acusado en las asignaturas teológicas, pero muchos de los libros comentados en el Programa tratan sobre el fin y la dimensión trascendente del hombre<sup>77</sup>.

---

<sup>76</sup> Casi la totalidad de los encuestados considera que “Estas asignaturas ayudan a los estudiantes a preguntarse por el sentido de la vida y a plantearse de modo más profundo las grandes cuestiones existenciales” (el 93,9% se muestra “de acuerdo” o “muy de acuerdo”). En los comentarios es generalizada la idea de que los propios libros preparan la reflexión sobre temas vitales (“Los grandes libros, generalmente, alojan grandes preguntas por las que es difícil no sentirse apelado o incluso acusado”; “Algunos de los que todos conocemos algo, como la felicidad y el amor, y otros poco tratados (tabúes) como la muerte”). Resulta significativo lo que explica Laura Venzal, antigua alumna del Programa y delegada de la Universidad en su carta (cfr. Anexo 11): “Quisiera que se viera reflejada la impronta del Core Curriculum a través de tres actitudes en mi vida postuniversitaria, en las que no ha sido el único factor causal pero sí concurrente. En primer lugar, afiancé mi posición en lo que se refiere a la trascendencia y al sentido de la vida, optando por reconocer el don de mi fe con todas sus consecuencias. Por otro lado, tras opositar durante tres años a la carrera diplomática, decidí abandonar esa vía, agradecida por la formación, para vincularme y enraizarme en una sociedad en particular desde los sectores social y universitario; a mi modo de ver, desoyendo los cánticos que prometen prestigio profesional y poder que obcecaban a las masas para decantarme por el camino en el que encuentro un mayor sentido. Finalmente, sigo pensando que no sé nada, que es imperativo no dejar de aprender y que, sin embargo, los mentores como los que conocí en el Core Curriculum escasean”.

<sup>77</sup> En esta línea, algunos comentarios al apartado 6 del cuestionario se tornan más personales (“Estas asignaturas me ayudaron más que la terapia psicológica o cualquier otra cosa a calmar mi sensación de vacío existencial. Les estaré siempre agradecida por haberme abierto las puertas a un tipo de literatura a la que sigo recurriendo con frecuencia cuando empiezo a desesperar sobre el sentido de mi vida”; “Todas las asignaturas me han ayudado a acercarme a Dios y, por ello, a preguntarme por el ser humano en general y por mí en particular. Valoro mucho que los profesores muestren amor por su trabajo y por la Verdad, y animaría a no perder el

3. Según se ha mencionado ya, la dinámica de los seminarios ha facilitado por sí misma un aprendizaje vital, al crear una comunidad intelectual que comparte un interés genuino en buscar el sentido de la vida<sup>78</sup>. Las entrevistas personales que tienen muchos profesores con el alumno para comentar los ensayos, se convierte en ocasión de tratar cuestiones existenciales<sup>79</sup>.

### 3.3. La síntesis de saberes como razón ampliada lograda

En este apartado, como conclusión de lo expuesto en el anterior, se argumenta por qué el Programa facilita que los estudiantes consigan alcanzar una síntesis de saberes como razón ampliada. Uno de los principios del Programa es proporcionar a los estudiantes una base filosófica que permita situar las aportaciones de las ciencias particulares en el conjunto de los saberes. Cada una de ellas contribuye de manera distinta a responder las cuestiones últimas de la vida humana.

1. Las asignaturas del Programa abordan los temas desde el nivel de radicalidad propio de las preguntas últimas sobre el hombre, la sociedad y el mundo. En este sentido, el programa capacita a los estudiantes para que a lo largo de su carrera lleven a cabo la síntesis integradora con otras materias, gracias a que los planes de estudio incluyen otras [materias de presupuestos teóricos e históricos de la disciplina](#). Aunque no forman parte del Core Curriculum, estas tienen una continuidad natural. Además, la Universidad está desarrollando el [Programa Universitas](#) con el objetivo que en cada

---

espíritu católico que alimenta al Itinerario —al menos, desde mi experiencia—”; “... llegar a experimentar una amargura tan profunda en *Macbeth*, en *Las uvas de la ira* o en *Un mundo feliz*; o un amor tan inocente y limpio como en *El principito*; un amor tan luchado como el de Ulises... son situaciones que marcan y no se olvidan”).

<sup>78</sup> Algunos de los comentarios al apartado 6 del cuestionario inciden en la relevancia o radicalidad de los temas discutidos (“En ciencias se ignora que al final los científicos tienen que elegir qué cosas investigar. Depende de una correcta formación ética, el que se elija investigar la cura contra el cáncer infantil en vez de la cura para la calvicie”; “La diferencia entre el bien y el mal surgía en cada debate, en cada clase, por lo que día a día lo tenía presente consciente e inconscientemente”; “*La muerte de Ivan Ilich*... hizo que reflexionara con intensidad sobre la muerte y su sentido. Y la *Ética a Nicómaco* puso nombre a muchas intuiciones que tenía sobre la amistad pero que no sabía verbalizar”). Emma Cohen de Lara (*Amsterdam University College*) explica acerca de la asignatura que impartió en el Programa como profesora visitante: “The students were grateful that a university course allowed such readings and dialogue [on friendship]. Many of them are in a stage of life when they are trying to develop their sense of self and their moral compass. In my opinion, Great Books courses - such as the one I was able to teach thanks to the Great Books Program - are important for offering students the opportunity to think about who they are and what they want to become as they are growing into adulthood”.

<sup>79</sup> Como se trasluce en algunos de los comentarios añadidos en la encuesta (“Me he centrado en una búsqueda de la felicidad mejor enfocada gracias a estas obras que hemos estudiado: el ensayo final que realicé en ambas asignaturas me ayudó mucho a aunar y conectar todas las obras, y relacionar los valores e ideas que cada una de ellas propugna”; “... escribí mi ensayo final en *Ética* sobre la amistad aristotélica, destacando una dimensión personal y una dimensión política. Profundicé mucho en algo de que no había pensado mucho, la amistad, y me llegó a un mejor entendimiento de otras cosas como la importancia de la democracia como modo avanzado de convivencia”).

facultad se coordine la docencia de todas las asignaturas para facilitar la visión integradora. Las materias del Core Curriculum proporcionan la base necesaria para esta tarea.

2. La lectura de los clásicos en las asignaturas del Programa ayuda a los participantes a acceder a la gran conversación que sigue iluminando los retos actuales. Desde esta perspectiva, resulta más factible elaborar una síntesis integradora de los saberes para comprender adecuadamente la realidad.
3. La metodología de las asignaturas del Programa adiestra a los estudiantes para conectar lo universal con lo particular, sacar consecuencias particulares de principios generales, evitar la simplificación por no atender al contexto, distinguir la mera opinión del razonamiento justificado, diferenciar el dato de su interpretación, la percepción subjetiva de la comprensión objetiva de la realidad.

En su mayoría, los alumnos del Programa han constatado que esta formación les ayuda a integrar saberes, pero de modo no inmediato. Lo han apreciado más al ir completando sus estudios y verlos en perspectiva. Aun así, se ha de destacar que:

1. Como ya se ha señalado, el Programa consigue que los estudiantes aborden las cuestiones de manera interdisciplinar, tanto por incorporar materias filosóficas y teológicas a su plan de estudios, como por el tipo de virtudes intelectuales que su metodología fomenta de modo específico<sup>80</sup>. Al leer textos primarios, esta formación profundiza en los temas, a pesar de las limitaciones de tiempo<sup>81</sup>.
2. La cooperación entre alumnos de distintas facultades en la discusión de los textos ha puesto en ejercicio el tipo de diálogo que se requiere para alcanzar la síntesis de

---

<sup>80</sup> Sobre las virtudes intelectuales necesarias para el trabajo interdisciplinar, cfr. Vanney, C., y Aguinalde Sáenz, J. I. The Intellectual Character of Interdisciplinary Researchers. *Scientia et Fides*, 10/2, pp. 7-20. En el Apartado 4.1. se muestra que los estudiantes de Derecho y Medicina consideran que el Programa les ayuda a desarrollar este tipo de virtudes. Estos resultados serían, en principio, extrapolables a los estudiantes de otras titulaciones.

<sup>81</sup> Como queda de manifiesto por la respuesta de los encuestados al apartado 2: el 74% entiende que el programa le ha ayudado a conectar las cuestiones de su área con las de otras áreas para tener una idea más completa de la realidad. No obstante, esta percepción no es unitaria y numerosos estudiantes ponen de relieve limitaciones en este aspecto al destacar que no han percibido que los seminarios mostraran las conexiones entre las distintas ciencias (o que intentaran hacerlo). Algunos comentarios significativos al respecto son: “No se le dio apenas relevancia a las ciencias experimentales”; “No me parece que sea uno de los puntos fuertes del Programa de Grandes Libros. No es tema que haya estado presente”).

saberes<sup>82</sup>. A ello contribuye la variedad de disciplinas que cultivan los profesores y su interés en alcanzar personalmente una síntesis del saber<sup>83</sup>.

3. En la mayoría de los casos, los libros tratados en clase se leen completos, lo que permite hacerse cargo del desarrollo unitario de las historias, que refleja la unidad de la realidad. Contribuye a paliar la tendencia contemporánea a aproximarse de manera fragmentaria a las diversas cuestiones.
4. La importancia que las asignaturas otorgan a la capacidad de argumentar oralmente y por escrito han ayudado a los estudiantes a saber situar los aspectos, temas y cuestiones concretas en el marco que les da sentido. Por su parte, el énfasis en que cada participante llegue a conclusiones personales razonadas sobre los temas que aborda, en clase o en los ensayos, propicia el hábito de conectar las grandes cuestiones con la propia vida<sup>84</sup>.

---

<sup>82</sup> En esa línea algunos comentarios a apartados diversos del cuestionario inciden en la idea de la interdisciplinariedad (“Como estudiante de la Facultad de Ciencias, estas asignaturas me han aportado una perspectiva que no veo a menudo en mis estudios”; “Solía estar convencida de que la ciencia tenía todas las respuestas, hasta que estas asignaturas despertaron mi interés por la filosofía”; “Participar en el Programa de Grandes Libros fue una de las mejores decisiones que tomé durante mi etapa universitaria. Cursar estas asignaturas me permitió descubrir otras áreas de conocimiento, ampliar la mirada y abordar cuestiones transversales. Supone un esfuerzo extra, por supuesto, pero en mi caso puedo decir que valió completamente la pena”; “... los libros que se trabajan permiten ver cómo la literatura aborda de manera transversal todas las áreas del conocimiento”). María Iraburu, rectora de la Universidad de Navarra, destaca en su carta (cfr. Anexo 11) este aspecto del Programa: “Favorece la relación y el diálogo entre estudiantes y profesores en el campus, fomentando a la vez un hábito esencial para la vida universitaria: la lectura. Lo hace, además, con un enfoque que combina la profundidad, con la “mirada no especializada” que es necesaria para lograr que emerjan las cuestiones sobre la persona, la verdad, el bien común, con alumnos de todas las carreras. En gran medida, gracias al viaje compartido por los Grandes Libros, en este Programa se logra el difícil objetivo de que la educación sea, de verdad, un descubrimiento a la vez personal y compartido, más que la adquisición o transmisión del conocimiento de un experto a un estudiante”. En términos similares se expresa en su carta el Decano de la Facultad de Ciencias, Luis Montuenga: “El carácter interfacultativo del Programa es un añadido particularmente valioso y enriquecedor. Además de facilitar el conocimiento de perspectivas diversas (aunque no sean áreas de conocimiento muy lejanas), prepara el terreno para que pueda fructificar la semilla del trabajo interdisciplinar y la actitud de colaboración, tan necesaria en todos los sectores, también en el ámbito científico. De todos modos, lo que me considero más valioso de este Programa es que los estudiantes de Ciencias reciban una educación humanística leyendo directamente a los autores clásicos de la filosofía y la literatura, así como algunos pasajes de la Sagrada Escritura”.

<sup>83</sup> A este aspecto se refiere J. Scott Lee (ACTC) en su carta (cfr. Anexo 11): “I have mentioned their [the faculty’s] great diversification across the humanities, arts, and sciences. We must note their dedication to expanded reason, since rewards in the academy are too often for disciplinary work. But what has struck me in several visits has been their wonder and fascination with what humans achieve. Possibly, this wonder, this broad sense of questions tied to what humans in religion, science, philosophy, and literature over the centuries have accomplished and the hopeful possibilities – as testified to by their own commitments to the Program – for the future are the final guarantors of the Program’s enduring for as far as I can imagine”.

<sup>84</sup> Así se ha destacado ya a propósito de las cuestiones ética y del sentido.

#### **4. Contribución del Programa de Grandes Libros al desarrollo de una razón abierta en los estudiantes de dos ciencias particulares: Derecho y Medicina**

En el apartado anterior se ha presentado el modo en que el Programa de Grandes Libros contribuye al desarrollo de una razón abierta en los estudiantes de modo general, sin tener en cuenta el grado que cursaban. El presente apartado explica la repercusión que el Programa tiene en estudiantes de dos ciencias particulares: el Derecho y la Medicina. Se eligieron estas disciplinas porque son representativas de los dos principales ámbitos de especialización, a saber, el de las ciencias naturales y el de las humanidades/ciencias sociales. Lo que se explica a continuación se basa en una encuesta realizada a los alumnos y en la información proporcionada por Rafael García Pérez, para Derecho, y Luis Echarte, para Medicina. Ambos son profesores de sus respectivas facultades y docentes, con larga experiencia, en el Programa de Grandes Libros. Según se podrá comprobar, los resultados son coincidentes en ambos casos, lo cual parece indicar que también se habría llegado a una conclusión similar con estudiantes de otras disciplinas.

Este apartado comienza presentando los resultados de la encuesta realizada a los estudiantes de Derecho y Medicina en febrero de 2024. El cuestionario (voluntario, anónimo y *online*), se envió a 221 estudiantes que habían cursado al menos una asignatura de Grandes Libros en los últimos cuatro años. En total, se recibieron 103 respuestas (47% de los encuestados). Los resultados tienen un margen de error del 7% con un nivel de confianza del 95%. El cuestionario constaba de dos partes. En la primera, se hacían cuatro preguntas acerca de si el Programa contribuía a poner la ciencia particular en diálogo con cuestiones filosóficas de tipo antropológico y ético, y si, por tanto, proporcionaba un marco interdisciplinar para comprender la realidad. En la segunda, se preguntaba por la percepción de los alumnos acerca de la contribución del Programa al desarrollo de las virtudes intelectuales<sup>85</sup>.

Cada pregunta constaba de una escala de cinco grados de identificación con un enunciado. Además, incluía un espacio para añadir, opcionalmente, comentarios que desarrollaran las propias respuestas; estos comentarios se han empleado en la redacción de este apartado.

##### **4.1. Resultados de la encuesta a los estudiantes de Derecho y Medicina**

---

<sup>85</sup> La lista de virtudes intelectuales se tomó de Baehr, Jason. (2021). *Deep in Thought. A Practical Guide to Teaching for Intellectual Virtues*. Cambridge (MA): Harvard University Press.

1. Las asignaturas del Programa de Grandes Libros me han ayudado a comprender de modo más completo qué es el ser humano, ampliando la perspectiva que me ofrecen las demás asignaturas de mi grado.

| Media | Mediana |
|-------|---------|
| 4,64  | 5       |

2. Las asignaturas del Programa me han ayudado a darme cuenta de que conocer la realidad requiere ir más allá de los límites de la ciencia que estudio en mi grado, y contar con conocimientos filosóficos de antropología o ética.

| Media | Mediana |
|-------|---------|
| 4,64  | 5       |

3. Las asignaturas del Programa me han ayudado a plantearme cuestiones éticas o de implicaciones sociales que puedo relacionar con mi grado.

| Media | Mediana |
|-------|---------|
| 4,59  | 5       |

4. Las asignaturas del Programa me han ayudado a preguntarme por lo que da sentido a la vida y lo que puedo aportar a la sociedad a través de mi profesión.

| Media | Mediana |
|-------|---------|
| 4,48  | 5       |

5. Las asignaturas del Programa han contribuido a que desarrolle las siguientes cualidades intelectuales:

a) Curiosidad: preguntarme los porqués.

| Media | Mediana |
|-------|---------|
| 4,68  | 5       |

b) Autonomía: elaborar argumentos propios, pensar por mí mismo/a.

| Media | Mediana |
|-------|---------|
| 4,59  | 5       |

c) Humildad: aceptar mis limitaciones o errores en la comprensión de los temas.

| Media | Mediana |
|-------|---------|
| 4,25  | 5       |

d) Estar atento/a: saber descubrir lo relevante de los temas.

| Media | Mediana |
|-------|---------|
| 4,51  | 5       |

e) Ser cuidadoso/a: buscar el rigor al pensar, hablar o escribir.

| Media | Mediana |
|-------|---------|
|       |         |

|      |   |
|------|---|
| 4,47 | 5 |
|------|---|

f) Exhaustividad: ser profundo/a, no conformándome con respuestas superficiales.

|       |         |
|-------|---------|
| Media | Mediana |
| 4,38  | 5       |

g) Apertura intelectual: considerar diversas perspectivas sobre un tema.

|       |         |
|-------|---------|
| Media | Mediana |
| 4,56  | 5       |

h) Valentía: mantener mi postura o argumento, sin miedo a quedar mal por ello.

|       |         |
|-------|---------|
| Media | Mediana |
| 4,32  | 5       |

i) Tenacidad: apreciar el esfuerzo que exige comprender temas difíciles.

|       |         |
|-------|---------|
| Media | Mediana |
| 4,37  | 5       |

#### 4.2. La aportación del Programa de Grandes Libros a los estudiantes de Derecho

Una mirada general sobre el desarrollo de los estudios de Derecho en las universidades europeas durante los últimos cuarenta años revela que el conjunto de materias que integran los planes de estudio apenas han variado. A pesar de la evolución de la ciencia jurídica y la aparición de nuevas ramas o sub-disciplinas, como el derecho digital, o el derecho medioambiental, permanece el enfoque fundamentalmente positivista con que se diseñan y se abordan las materias. Por educación jurídica positivista se entiende aquí aquella que focaliza su atención en el estudio de la norma jurídica, sin incluir de modo suficiente aproximaciones críticas a la luz de la justicia.

El [plan de estudios](#) de la Facultad de Derecho de la Universidad de Navarra trata de superar estos presupuestos aun cuando todavía hay espacio de mejora. En este sentido, la perspectiva desde la que se abordan las asignaturas, y particularmente la importancia dada a las materias de presupuestos históricos y filosóficos, así como de implicaciones éticas y sociales permite avanzar en un aprendizaje crítico del Derecho, que incorpore en la docencia las cuestiones de tipo antropológico, epistemológico, ético y de sentido que se han presentado en el apartado anterior.

Con este fin, en la Facultad se han realizado diversas acciones para conectar el Derecho con sus fundamentos filosóficos e intelectuales<sup>86</sup>. En los cursos 2011-2013, Rafael García Pérez dirigió el proyecto de innovación docente “La desfragmentación de la Universidad desde la ciencia jurídica y la antropología: la iluminación de los contenidos implícitos del derecho”, en el que participaron los profesores de primero y segundo año del grado. Así mismo, en el presente curso 2024-2025 ha organizado, en el contexto del [Proyecto Universitas](#), un ciclo de seminarios de formación docente sobre el modo de abordar en clase diferentes conceptos claves en el estudio del Derecho desde una visión antropológica cristiana<sup>87</sup>.

En este contexto, el desarrollo del Core Curriculum en el grado de Derecho y, más en particular, la implantación de las asignaturas del Programa de Grandes Libros ha permitido replantear el fenómeno jurídico y enriquecer notablemente su tratamiento. Expresado con otras palabras, la experiencia de los últimos diez años de implantación de los Seminarios de

---

<sup>86</sup> Cfr. García Pérez, Rafael D. (2007). Repensar el derecho desde una antropología cristiana. En Antonio Aranda (ed.). *Identidad cristiana. Coloquios universitarios*. Pamplona: Eunsa, 2007, pp. 234-236.

<sup>87</sup> En cada seminario han intervenido tres ponentes sobre los siguientes temas: “Persona, dignidad y bien común” (4/10/2024); “Racionalidad, voluntad y legitimación del derecho” (15/11/2024); “Libertad, autonomía de la voluntad e intervención del Estado (21/2/2025); y falta por celebrarse el último: “Justicia y Derecho” (21/3/2025).

Grandes Libros ha contribuido a *ensanchar* la razón jurídica al ponerla en contacto con otras disciplinas humanísticas, como la filosofía y la literatura. Utilizando una conocida aserción del jurista alemán Ernst-Wolfgang Böckenförde, que se refería al Estado liberal como un realidad incapaz de fundamentarse a sí mismo, también se puede afirmar que el Derecho debe buscar en otras disciplinas más básicas los fundamentos de su propia razón de ser<sup>88</sup>. Y ello no solo para hacer más comprensible al estudiante universitario el objeto de sus desvelos, sino para despertar en él una aproximación al Derecho que haga de la dignidad humana, como expresión de su dimensión de ser creado a imagen de Dios, el eje en torno al cual giran las diferentes disciplinas<sup>89</sup>.

En la cultura universitaria actual, caracterizada, entre otros extremos, por la creciente fragmentación y especialización de los saberes, la inclusión de asignaturas de Grandes Libros permite romper los muros que durante mucho tiempo ha permitido a las materias jurídicas mantenerse aisladas como si de compartimentos estancos se tratara<sup>90</sup>.

El Derecho es una ciencia práctica y exige por su misma naturaleza ir más allá del texto de la ley, es decir, aprender a descubrir los principios generales en los casos particulares para alcanzar en definitiva la justicia material, no solo formal, en los problemas que los juristas enfrentan en su trabajo diario. Dicho con otras palabras, no se puede ser un buen jurista si no se aborda el fenómeno jurídico desde disciplinas que van más allá del Derecho en sentido estricto. En las asignaturas de Grandes Libros, a diferencia de lo que sucede en las asignaturas propias de la carrera de Derecho, no se busca estudiar unos textos para adquirir unos conocimientos objetivos, sino, por un lado, pensar *en primera persona* las propuestas de algunos de los principales filósofos de la historia del pensamiento y, por otro lado, vivir unas historias, ser parte de unos relatos humanos, que ayuden a comprender por experiencia (la lectura es un tipo de experiencia vicaria) algunas cuestiones fundamentales de la

---

<sup>88</sup> Tomando conciencia del positivismo dominante en la enseñanza del Derecho, escribe un alumno en los comentarios de la encuesta: “Como estudiante de derecho, *Fuenteovejuna* es un gran ejemplo de que, a veces lo legalmente justo, no es lo mejor o no es lo que quiere la sociedad. La realidad es que la justicia es un concepto social, y varía con base en la percepción que tenga la sociedad sobre ciertos límites y ciertas situaciones. *Fuenteovejuna* nos enseña que muchas veces la justicia se escapa de la legalidad, con un ejemplo comprensible y que, por muy positivista que se quiera ser, hasta se comparte el modo de actuar del pueblo y se justifica”. Y otro estudiante añade: “Casos como el que se plantea en *Un mundo feliz* creo que, sin lugar a dudas, llaman a la importancia de valorar la ética y la filosofía en la toma de decisiones y en la construcción de las leyes y los cimientos de nuestra sociedad”.

<sup>89</sup> Escribe un estudiante: “Muchos de los libros tenían como núcleo el entendimiento de las relaciones humanas (*La leyenda del santo bebedor*, *El principito*). Creo que es una perspectiva clave porque incentiva el tener más presente la humanidad en todos los casos que se te plantean en las asignaturas de Derecho”.

<sup>90</sup> La interrelación entre disciplinas se aprecia con claridad en el siguiente comentario: “Gracias a la asignatura de Ética del Programa de Grandes Libros he conseguido entender mejor las bases del Derecho y los razonamientos de las doctrinas, sobre todo de Penal. Esta asignatura está muy ligada a las conductas buenas del ser humano”.

existencia humana ligadas a la justicia y al Derecho: la libertad, la culpa, el sufrimiento humano, el orden político, los lazos familiares y sociales, etc.

Los estudiantes de Derecho cursan obligatoriamente Antropología II y Ética II, centradas en temas filosóficos que les facilitan reconocer los límites epistemológicos del Derecho y el modo en que las preguntas acerca de la justicia sólo se pueden responder de modo pleno desde la filosofía. Además, en el módulo de Claves Culturales, se oferta la asignatura de [\*Literatura, violencia y libertades\*](#), impartida por Rafael García Pérez. En ella se analiza, tras la lectura de clásicos contemporáneos como *Eichmann en Jerusalén. Ensayo sobre la banalidad del mal*, *Matar un ruiseñor* o *Todo se desmorona*, cuestiones que afectan a la médula de todo ordenamiento jurídico, desde una razón abierta a otros saberes, como la historia, la filosofía o la literatura. Algunos de los temas que se han abordado en estas clases han sido la conciencia humana y su formación, la culpa, el perdón, la dignidad de la persona o la responsabilidad ante mandatos legislativos contrarios a la ley natural. Este tipo de asignaturas ayudan a ensanchar la razón jurídica y proyectarla más allá de la literalidad de la norma jurídica.

La lectura, con la emociones que alimenta y la reflexión que desencadena (plasmada en los ensayos escritos por los alumnos y en los diálogos en el aula), tiene un impacto no solo en la inteligencia de los alumnos sino también en su vida, en su concepción del mundo y, por tanto, también en el lugar que en ésta ocupa el Derecho y el valor al cual se halla dirigido, esto es, la justicia<sup>91</sup>. En los apartados 3.2. y 3.3. se ha hecho referencia a esta cuestión de modo general. En lo que concierne específicamente a la educación jurídica, existe un movimiento pedagógico internacional llamado “*Law and Literature*”. Entre sus exponentes más destacados se encuentra la filósofa Martha Nussbaum<sup>92</sup>. Su planteamiento “implica una ampliación de la razón para incluir a las emociones como pensamientos evaluativos y modos

---

<sup>91</sup> Así lo explica un alumno: “Siendo estudiante de Derecho, este programa me ayudó mucho a profundizar y comprender mejor mi grado en su totalidad, así como su sentido. En específico, tratando el tema de la muerte de Sócrates relatada por Platón, comprendí la importancia de la justicia, y cómo a través de ella se consigue un sistema estable y seguro. Entendí que, desde milenios atrás, la justicia ya está presente entre los seres humanos de manera importante, y que es gracias a ella que la sociedad puede avanzar hacia un mundo más libre y seguro”. Otro alumno relata: “Cuando leí el libro *El señor de las moscas*, me hizo entender mejor la idea de que el ser humano es un ser social que naturalmente tiende a un orden, ya que los niños se organizaron en la isla asignándose roles y repartiéndose tareas. De tal forma, llegué a dos conclusiones. La primera fue que es necesario la cooperación, respeto mutuo y coexistencia pacífica entre seres humanos para poder alcanzar una comunidad humana habitable y eficaz. La segunda fue que, aunque si bien es cierto que el ser humano naturalmente tiende a un orden social, delimitado por un conjunto de principios éticos y normas consuetudinarias, es muy importante la labor de positivización de estas con sus respectivas sanciones en caso de incumplimiento para siempre poder alcanzar el fin buscado: el bien de la comunidad humana”.

<sup>92</sup> Cfr. Nussbaum, M. (1995). *Justicia Poética*. Santiago de Chile: Andrés Bello.

de involucramiento con el valor humano de los hechos que presentan los casos” a los que se enfrentan jueces y abogados<sup>93</sup>. El Programa de Grandes Libros incluye obras de filosofía y literatura. La ventaja de combinar ambos géneros es que se evita el riesgo de que la relación del Derecho con la filosofía acabe siendo de tipo “racionalista”, ignorando la dimensión emotiva consustancial a las relaciones humanas. Un ejemplo paradigmático que propone Nussbaum es el de la empatía: resulta imprescindible para hacerse cargo adecuadamente de un caso. Su necesidad se puede comprender de modo teórico, a través de la lecturas de filósofos como Adam Smith, pero también de modo práctico en obras literarias como *Matar a un ruiseñor*. Lo ideal es alcanzar una comprensión teórico-práctica, como la que propicia el Programa de Grandes Libros. La “racionalidad jurídica” se amplía no sólo hacia la “racionalidad filosófica” en su sentido técnico o disciplinar (que se formula en conceptos abstractos y argumentos formales), sino propiciando el desarrollo de lo que podría llamarse una “racionalidad filosófica existencial” de modo que el estudiante, por un lado, se ve implicado personalmente en el pensamiento de todos esos conceptos y argumentos y, por otro lado, percibe que la razón filosófica también tiene límites cuando se trata de comprender lo humano: necesita abrirse al misterio del sentido y reconocer la función propia de dimensiones como la afectiva.

Las encuestas realizadas a los alumnos de Derecho muestran el positivo impacto del Programa en su formación. En este sentido, parece claro que formarse como jurista no implica sólo adquirir una serie de conocimientos, sino también desarrollar algunos hábitos intelectuales y éticos sin los cuales el operador jurídico no puede actuar o lo hará con consecuencias negativas para la sociedad y para él mismo<sup>94</sup>. Por eso, parece especialmente positivo que los estudiantes afirmen que el Programa ha contribuido a que desarrollen cualidades intelectuales y morales como la curiosidad (preguntarse por los porqués), la autonomía (pensar por uno mismo/a)<sup>95</sup>, la humildad (aceptar las propias limitaciones), la atención (evitar la dispersión), la valentía o el rigor a la hora de pensar, hablar o escribir. El grado de acuerdo se sitúa en todos los casos por encima del 4, siendo 5 la máxima puntuación y la mediana de la encuesta en ese apartado. Asimismo, resulta relevante que el cultivo de estas virtudes intelectuales, que se desarrollan de modo específico en las asignaturas del

---

<sup>93</sup> Sáenz, M. J. (2019). Derecho y literatura: el proyecto de Martha Nussbaum. *DOXA. Cuadernos De Filosofía Del Derecho*, 42, pp. 382.

<sup>94</sup> “El Principito me hizo darme cuenta que muchas veces los juristas nos convertimos en meros aplicadores técnicos de normas y poco empáticos con la realidad de nuestros clientes, sin darnos cuenta de lo que esa persona puede estar sufriendo, lo importante que puede ser para ésta un caso/situación, etc”.

<sup>95</sup> “Obras como *La rebelión de las masas*, *Apología de Sócrates*, etc. te ayudan a desarrollar una actitud crítica, cuestionarte siempre, no aceptar sin someter a juicio las cosas como las recibes o como las percibes”, afirma otro estudiante de Derecho.

Programa, facilita que los estudiantes desarrollen una manera de pensar interdisciplinar, según se ha explicado ya en el apartado 3.3. Por la naturaleza de la ciencia jurídica, la capacidad de razonar de modo interdisciplinar resulta crucial para superar los problemas derivados del enfoque positivista y de fragmentación de la disciplina que se mencionaban al comienzo de esta sección.

En conclusión, en el caso de los alumnos de Derecho el Programa de Grandes Libros (a) propicia que adviertan las limitaciones del reduccionismo positivista; (b) facilita que comprendan el carácter práctico de su tarea como juristas, evitando el error epistemológico de considerar que su saber es de tipo abstracto; (c) a través de su metodología, cultiva ciertos hábitos intelectuales que permiten el desarrollo de una razón abierta a las aportaciones de otras disciplinas, particularmente la filosofía y la literatura, necesarias para una adecuada comprensión y práctica del Derecho.

#### **4.3. La aportación del Programa de Grandes Libros a los estudiantes de Medicina**

Las asignaturas de Antropología y Ética del Programa de Grandes Libros, que son las que de modo obligatorio cursan los estudiantes, han sido diseñadas atendiendo y combinando, por un lado, las características propias de las asignaturas transversales propias del Core Curriculum, similares para todas las gradaciones de la universidad; y por el otro, las del modelo de currículum con integración de contenidos médicos, denominado habitualmente “[currículum integrado](#)”, que es un plan específico del Grado en Medicina de la Universidad de Navarra.

El plan de estudios del currículum integrado se imparte en la Facultad de Medicina desde el curso 2020/2021 y supone una apuesta, primero, por una extensión y generalización de las metodologías docentes que transfieren el protagonismo del aprendizaje al alumno y, segundo, por una extensión de los métodos de evaluación apropiados para los resultados de aprendizaje, incluidos los relacionados con las competencias blandas y del currículum oculto.

El plan de estudios está configurado en tres bloques longitudinales: la formación práctica, la investigación biomédica, así como la formación humanística y de la identidad profesional. Este último bloque se ha concretado en el [Proyecto de Identidad Médica](#), dirigido por la Unidad de Educación Médica, cuya finalidad es incluir dentro de *todas* las asignaturas del Grado en Medicina actividades asociadas a la reflexión y diálogo sobre la profesión médica desde un punto de vista esencialmente humano y cristiano, centrado en el paciente. Estas actividades se denominan “espacios de identidad médica” y están integradas en casi

todas las asignaturas del grado, desde *Fundamentos de morfología y función* (primer curso) a *Medicina de urgencias y cuidados intensivos* (sexto curso)<sup>96</sup>.

La orientación del Proyecto de Identidad Médica es, por tanto, profundamente transversal en su implementación en la estructura del Grado e interdisciplinar respecto del método<sup>97</sup>. Los profesores que imparten las asignaturas de Antropología y Ética se coordinan con los profesores que se ocupan de los espacios de identidad médica para reforzar las ideas y competencias estrictamente “profesionistas” ofreciendo un marco teórico y discursivo más amplio.

Un tipo de actividad que han de realizar anualmente los alumnos de Medicina es la redacción de portafolios sobre situaciones vividas durante las pasantías médicas que conciernen a valores profesionales: integridad, confidencialidad, prudencia, etc. (según el semestre, varía el tema sobre el que tienen que reflexionar). Además, en la elaboración de estos portafolios, los alumnos tienen que acudir a un tutor asignado que les ayuda, a partir de dicha vivencia junto al médico, a profundizar en la reflexión. Los temas impartidos en las asignaturas de Antropología y Ética están temática y cronológicamente orientados a enriquecer esa reflexión. Por ejemplo, si en segundo curso se examina en el portafolio el tema de la confidencialidad, en Ética se aborda previamente la relación entre la intimidad y la privacidad. Y también ocurre a la inversa, es habitual que los alumnos trasladen sus dudas y preguntas de carácter profesional, fruto de la teoría o de las prácticas, a los profesores de Antropología y Ética. Por ejemplo, una de las preguntas recurrentes en el primer año del grado es sobre el por qué del trato respetuoso que, en las clases de disección, el profesor trata de transmitir al alumno. La del cadáver es una de las primeras vivencias fuertes que conmueven al alumno y que genera de manera espontánea grandes preguntas que, sobre todo, son compartidas en las asignaturas de Antropología y Ética. Luego vendrán otras, como el sufrimiento, la crueldad o la muerte.

Otro punto de importante de conexión de estas asignaturas de tipo filosófico con el estudio de la medicina es el asunto de la interdisciplinariedad, cuya importancia los alumnos entienden fácilmente dado que desde sus primeras pasantías clínicas son testigos de la diversidad de especialistas que conforman los equipos médicos, pero que no siempre son capaces de entender dicho concepto más allá de lo meramente práctico. En torno a este gran tema se hacen girar otros no menos importantes, uno de ellos, el de la relación entre salud y

---

<sup>96</sup> Cfr. Arbea, L., Díaz-González, J. A., Centeno, C., Del Pozo, J. L., Martínez, M., Salvador, J., Pueyo, J. C., y Soteras, M. (2020). Diseño e implantación de un proyecto docente para la formación de la identidad médica en estudiantes de Medicina. *Educación Médica*, 21/3, pp. 207-211.

<sup>97</sup> Cfr. Díaz, J. A. (2024). *Soy médico. Identidad personal en la práctica médica*. Eunsa: Pamplona.

felicidad. El debate que suscita la naturaleza de esta relación suele levantar fuertes controversias y la experiencia de años muestra que es uno de los asuntos del que los alumnos afirman haberse sorprendido y aprendido más en las asignaturas.

En tercer lugar, las asignaturas de Antropología y Ética colaboran en la tarea de conectar los conocimientos que aprenden en el Grado de Medicina con la realidad vital de los estudiantes, que cada vez es más diversa. El modo de cumplir con esta tarea es integrando el aprendizaje de los valores profesionales y el de los valores personales. Si en los espacios de identidad médica, el movimiento intelectual transcurre de los primeros a los segundos, en las asignaturas de Antropología y Ética, es el inverso. El objetivo final, en definitiva, consiste en dar a los alumnos las herramientas necesarias para aprender a integrar los conocimientos de las diversas materias con su propia actuación y comportamientos, y así construir una fuerte identidad profesional.

Puede afirmarse, por tanto, que las asignaturas de Antropología y Ética refuerzan los tres objetivos del proyecto de Identidad Médica: a) trabajar los valores profesionales que están en el corazón de la práctica médica; b) lograr que los alumnos los identifiquen en la práctica asistencial; y c) que reflexionen sobre las actitudes y comportamientos personales necesarios para el buen ejercicio de la medicina. Estos tres objetivos se corresponden con la cuestión antropológica, la cuestión ética expuestas en el apartado 3.3. Pero además, las asignaturas del Programa amplían el horizonte de dichos valores más allá del propio ejercicio profesional, haciendo caer en la cuenta a los alumnos de que la actividad médica tiene un lugar limitado dentro del conjunto de actividades profesionales que integran y colaboran en el progreso individual y social. Aprenden de la filosofía a buscar esa gran imagen del mundo (o cosmovisión) que revela el verdadero sentido y valor de cada actividad (lo que se describió en el apartado 3.3. como la “cuestión del sentido”). A lo largo de los seis años de carrera, este es otro de los puntos en los que los alumnos testimonian mayor transformación: pasan de querer ser grandes médicos a querer ser grandes personas en el ejercicio de la profesión.

De modo semejante a lo que sucede en el Derecho, hay un campo de estudio establecido acerca de los beneficios del uso de narrativas en la educación médica (y, en general, en las profesiones sanitarias)<sup>98</sup>. Lo que se destaca es la capacidad de las narrativas para ampliar la “racionalidad médica”. Para empezar, la literatura, al igual que la medicina, se ocupa de la condición humana en toda su singularidad y misterio. De este modo, el estudio de la poesía, la novela, o el teatro puede dar a los estudiantes de medicina un mayor

---

<sup>98</sup> Cfr. Hunter, K. M. *et al.* (1995). The Study of Literature in Medical Education. *Academic Medicine*, 70, pp. 787-794.

entendimiento de los valores y experiencias del paciente, la familia y el propio médico cuando se enfrentan a las consecuencias de la enfermedad, las complicaciones de vivir con una enfermedad crónica o una discapacidad, el cuidado de los enfermos, así como la inevitabilidad del envejecimiento y la muerte. Todos estos contenidos, propios de la formación médica, se estudian en el Programa de Grandes Libros tanto desde el punto de vista puramente filosófico (en Antropología I y Ética II) como desde la perspectiva existencial en los Seminarios de Grandes Libros. El uso de obras literarias para la docencia de materias filosóficas en la formación médica (en Antropología II y Ética II) permite una comprensión más completa de esos fenómenos humanos que el mero análisis conceptual habitual en los cursos de filosofía, según se ha venido argumentando desde el comienzo de esta memoria<sup>99</sup>.

Además, la narrativa está indisolublemente relacionada con la experiencia del profesional del médico. El médico escucha e interpreta historias, las re-escribe en la historia clínica y vuelve a ellas para diseñar un diagnóstico. Como señala Rita Charon, médico internista en la Universidad de Columbia y pionera en el campo de la medicina narrativa, la exposición a obras literarias permite a los futuros médicos cultivar una “competencia narrativa” que mejora su capacidad para “reconocer, absorber, interpretar y dejarse conmover por las historias de la enfermedad”<sup>100</sup>. Este acercamiento narrativo facilita una comprensión más profunda de la experiencia del enfermo, permitiendo establecer relaciones terapéuticas más sólidas y empáticas. Charon sugiere que, al analizar los textos y leerlos detenidamente, se encuentran herramientas del lenguaje, como la metáfora, la trama, el carácter y la temporalidad, necesarias para la correcta interpretación de la historia de un paciente. Charon

---

<sup>99</sup> Así lo destaca también Secundino Fernández, decano de la Facultad de Medicina entre 2016 y 2022, en su carta (cfr. Anexo 11): “La manera en que aprenden filosofía en esas asignaturas tiene una marcada orientación existencial: procura que se planteen los principales interrogantes de la medicina en primera persona. Cuestiones como el carácter sagrado de cada vida humana o el sentido del sufrimiento, el cuidado y la dependencia no se tratan de manera genérica o abstracta, sino a través de ejemplo concretos tomados de la literatura; además, se procura que cada estudiante haga una reflexión personal y aplique lo aprendido a la propia vida.

En el plan de estudios de Medicina hay asignaturas de Ética Médica y Bioética. Considero que la formación filosófica que nuestros alumnos adquieren en Antropología y Ética permite que luego cursen con mayor aprovechamiento esas otras materias específicas. Según indican las respuestas a la encuesta realizada, los Seminarios de Grandes Libros consiguen que los estudiantes tomen conciencia de los límites de su área de conocimiento y de la necesidad de la filosofía y otros saberes para encontrar respuestas a los interrogantes que plantea el ejercicio de la medicina. Esas respuestas las comienzan a encontrar ya en las asignaturas de Antropología y Ética y, luego, en las de Ética Médica y Bioética, así como de modo transversal en todas las materias del currículo”.

<sup>100</sup> Cfr. Charon, R. 2006. *Narrative medicine: Honoring the stories of illness*. Oxford: Oxford University Press, vii.

muestra cómo el aprendizaje de estas habilidades permite a los clínicos reconocer ese mismo lenguaje cuando aparece en la práctica de la interacción clínica<sup>101</sup>.

En concreto, la lectura de los clásicos permite el desarrollo de competencias relacionales en estudiantes de medicina. Estas obras atemporales ofrecen un profundo análisis de la condición humana, exponiendo a los futuros médicos a una amplia gama de experiencias, emociones y dilemas morales que pueden fomentar la empatía de los estudiantes. Obras como *La muerte de Iván Ilich* de Leon Tolstói, que se lee en el Programa de Grandes Libros, presentan un análisis concreto del sufrimiento, la enfermedad y la mortalidad, permitiendo a los estudiantes contemplar estas realidades desde perspectivas muy variadas. La lectura de estas obras les capacita para percibir connotaciones y detalles en las narrativas de sus pacientes que podrían pasar desapercibidas con un enfoque más técnico de su relato.

Por otro lado, la propia inmersión en la lectura fomenta la capacidad de atención del estudiante de medicina, una de las virtudes intelectuales fundamentales para establecer relaciones terapéuticas efectivas. Los estudiantes acostumbrados a realizar una lectura profunda de los clásicos, desarrollan una mayor tolerancia a la ambigüedad y una disposición a suspender el juicio inmediato, cualidades muy necesarias para la escucha activa en contextos clínicos donde las historias pueden no presentarse de forma lineal o coherente. En la encuesta realizada a los estudiantes de Medicina, perciben de modo casi unánime que el Programa contribuye a desarrollar cualidades intelectuales como la atención, el cuidado y la exhaustividad.

Asimismo, los clásicos ofrecen un espacio para la exploración de emociones como el miedo, la angustia o la desesperanza, permitiendo a los estudiantes desarrollar recursos internos para manejar estas emociones en sí mismos y en sus pacientes, fortaleciendo así su inteligencia emocional y su capacidad de comprensión. La ampliación de la “racionalidad médica” no se alcanza sólo mediante su relación con la “racionalidad filosófica”, sino también creando en el aula estos espacios de experiencia personal sobre cuestiones existenciales. Según se ha indicado, el Programa de Grandes Libros tiene una clara orientación existencial, que se requiere entender y enseñar la filosofía del modo que aquí se ha ido describiendo: como sabiduría, es decir, como saber acerca de la vida y enseñado con el objetivo de orientar la acción.

---

<sup>101</sup> Cfr. Charon, R. 2000. Literary Concepts for Medical Readers: Frame, Time, Plot, Desire. En Anne Hunsaker Hawkins & Marilyn Chandler McEntyre. *Teaching Literature and Medicine*. New York: Modern Language Association, p. 31.

En resumen, todos los indicadores confirman que en Antropología y Ética los estudiantes se familiarizan con el estudio de las relaciones entre la medicina y la filosofía, con el objetivo de reforzar los fundamentos y las metodologías interdisciplinarias que ya están manejando y manejarán en los espacios de identidad médica.

Hay evidencias positivas sobre la valoración de los alumnos. En el cuestionario realizado, entre los ítems más valorados cabe destacar: “Las asignaturas del Programa me han ayudado a darme cuenta de que conocer la realidad requiere ir más allá de los límites de la ciencia que estudio en mi grado, y contar con conocimientos filosóficos de antropología o ética”, con una valoración de 4,64; y “las asignaturas del Programa han contribuido a que desarrolle la curiosidad: preguntarme los porqués”, con una valoración de 4,68. También son de destacar los numerosos comentarios que los alumnos han dejado por escrito. A continuación se extraen ejemplos representativos sobre los tres aspectos distintivos de las asignaturas de Antropología y Ética.

En primer lugar, acerca de los límites de la Medicina y el diálogo entre la ciencia experimental y la filosofía, un alumno afirma: “Para mí el impacto que la asignatura tuvo fue acerca de cómo ver más allá de la ciencia”. Y otro añade que el Programa “me ha ayudado a ver que en medicina no solo curamos patologías en el ámbito fisiopatológico sino que tenemos un papel muy importante en el cuidado de la persona ya que una persona es algo más que un conjunto de células, órganos y tejidos”.

En segundo lugar, sobre la lecturas de obras clásicas, un alumno explica que “mediante la lectura de los libros he podido descubrir y profundizar en una dimensión mucho más humana de lo que es el hombre. En medicina es fácil dejarse llevar y empezar a ver al ser humano como piezas sueltas que juntas cumplen una función, solo un cuerpo en el que las cosas a veces van bien y a veces van mal”. Otro afirma que “la lectura de los clásicos de alguna forma te pone en diálogo con la humanidad en su conjunto. En mi caso voy a tener que tratar con personas muchas veces muy distintas a mí. Gracias a reflexionar a través de esta asignatura y los libros, siento que me preparo para tratar mejor a las personas y a comprenderlas mejor”.

En tercer lugar, sobre la metodología de las clases de seminario, un estudiante confiesa que “las asignaturas de filosofía o literatura nunca me apasionaron en el instituto. Fue a través del debate generado en las clases lo que logró que entrara en este mundo y hacerme reflexionar más acerca de él. Además, creo que me hicieron crecer como persona, pues desde entonces los temas tratados los he seguido tratando de leer y/o comentar con gente conocida”. Otro alumno destaca que “poder comentar y compartir opiniones y reflexiones

con personas de otras carreras y/o experiencias vitales aporta mucho al valor de estas asignaturas”. Por último, un tercer estudiante considera que “una de las claves en esta asignatura fue el tener la posibilidad de argumentar y debatir temas trascendentales de la persona humana, en el que cada uno exponía su parecer y su juicio propio, de esta forma aprendíamos a escuchar y saber rebatir nuestros argumentos”.

También resulta relevante que los estudiantes perciban que el Programa les ayuda a desarrollar las virtudes intelectuales que, como se han mencionado ya, son de tanta ayuda para el razonamiento interdisciplinar. Por definición, la Medicina no es una ciencia básica, sino un arte que requiere la aplicación de diversas ciencias. En este sentido, puede decirse que el Programa contribuye a formar médicos mejor preparados para desempeñar su profesión.

En conclusión, en el caso de los alumnos de Medicina el Programa de Grandes Libros (a) propicia que comprendan las dimensiones antropológica y ética de su profesión; (b) facilita que adviertan la relación entre su profesión y su vida; (c) a través de su metodología, cultiva ciertos hábitos intelectuales que facilitan el razonamiento interdisciplinar propio de la Medicina.

## 5. Impacto del Programa fuera de la Universidad de Navarra

Además de los resultados educativos en la propia universidad, el Programa está teniendo repercusión en el ámbito educativo europeo y latinoamericano. Se ha incorporado al creciente movimiento internacional en favor de la educación humanista<sup>102</sup>. La Universidad de Navarra es miembro de la [Association for Core Texts and Courses](#) (ACTC) y una de las diez instituciones que componen su [Liberal Arts Institute](#), de cuya junta directiva José María Torralba fue invitado en 2021 a formar parte. Desde ahí, ha promovido que varias universidades de América Latina se incorporen a la ACTC. Así, por ejemplo, en 2023 se celebró el [I Congreso Latinoamericano de Educación Humanista](#) en la Universidad de los Andes (Chile). Como resultado de estas iniciativas, la Universidad Panamericana (Campus Guadalajara) ha introducido los Seminarios de Grandes en su malla curricular de Humanidades y la Universidad de Los Andes está desarrollando algunos cursos con esa metodología.

Además, desde 2015 la Universidad de Navarra ha co-organizado o participado activamente en el *European Liberal Arts and Core Texts Education Conference*, que se ha celebrado en Ámsterdam (2015), Winchester (2017), [Pamplona](#) (2019) y Tilburg (2023). Como resultado del congreso en Pamplona se publicó el volumen *Literature and Character Education in Universities*<sup>103</sup>.

En septiembre de 2022 se constituyó en la Universidad de Navarra el [Centro Humanismo Cívico](#), un proyecto de investigación y transferencia dentro del [Instituto Cultural y Sociedad](#), en el que los modelos de educación humanista son una de sus tres líneas principales de trabajo. Está dirigido por José María Torralba y varios de sus investigadores son profesores del Programa. El Centro promueve la lectura de Grandes Libros tanto en la enseñanza media como superior. En el curso 2023-2024 comenzó el [Proyecto Argos. Los Seminarios de Grandes Libros en Secundaria](#), dirigido por Álvaro Sánchez-Ostiz y José María Torralba, para estudiantes de secundaria y bachillerato de 11 centros educativos, con más de 7.000 estudiantes. En agosto de 2023 se organizó en Madrid la segunda edición del curso [“El reto de leer en el aula. La metodología de los seminarios de grandes libros”](#). También se ha obtenido financiación de la Unión Europea (a través del programa ERASMU+) para el proyecto [REMAP-Reading for Meaning and Purpose](#), dirigido por Rosalía Baena, profesora del Programa.

---

<sup>102</sup> Cfr. Torralba, J. M. (2022). Los grandes libros vuelven a las aulas. *Aceprensa*, 28/2/2022.

<sup>103</sup> Brooks, E., Emma Cohen de Lara, E., Sánchez-Ostiz, Á., y Torralba, J. M. (eds.) (2021). *Literature and Character Education in Universities. Theory, Method and Text Analysis*, Routledge, London – New York.

En 2022, José María Torralba publicó *Una educación liberal. Elogio de los grandes libros* (Ediciones Encuentro), donde presenta la experiencia docente del Programa y hace una propuesta educativa. El libro ha despertado interés en la opinión pública<sup>104</sup> y ha recibido numerosas reseñas<sup>105</sup>. Además, a raíz de su publicación, varias decenas de educadores, universidades y colegios se han puesto en contacto con el autor para interesarse por la propuesta<sup>106</sup>. En 2023 se tradujo al portugués en Brasil<sup>107</sup>.

En tres universidades españolas se han interesado formalmente por el Programa de Grandes Libros y han pedido a José María Torralba que imparta cursos de formación para su puesta en marcha. En primer lugar, la Universidad de Extremadura, donde impartió el curso “Adquisición de competencias para el uso y aplicación de la metodología de los seminarios en grandes libros”, entre enero y junio de 2024, financiado por la Fundación Tatiana. En segundo lugar, la Universidad CEU Cardenal Herrera, donde impartió el curso “Seminario de Grandes Libros – Cultura y Carácter”, los días 13 y 14 de junio de 2024. Por último, en la Facultad de Derecho de la Universidad de Valladolid, donde intervendrá en mayo de 2025.

---

<sup>104</sup> Fue entrevistado en *La Lectura* (suplemento cultural de *El Mundo*), *La Razón*, *El Debate*, *Diario de Navarra*, *Alfa y Omega* y *Omnes*.

<sup>105</sup> En diez revistas académicas: *Teoría de la educación* (con respuesta del autor); *Revista de educación* (Madrid); *Estudios. Filosofía, Historia, Letras - ITAM* (México); *Revista Panamericana de Pedagogía* (México); *Conocimiento y Acción* (México); *Estudios sobre educación* (Pamplona); *Glossae. European Journal of Legal History* (Murcia); *Church, Communication and Culture* (Roma); *Thémata. Revista de Filosofía* (Sevilla); *Scripta Theologica* (Pamplona); *Pulso. Revista de educación* (Madrid); y en catorce medios de comunicación: *ABC Cultural*, *El Debate*, *El Comercio* (Ecuador), *Nueva Revista*, *Acepressa*, *Libro sobre libro*, *Infocatólica*, *Religión en Libertad*, *Nuevas tendencias*, *Pastoralsj*, *Omnes*, *Mundo Cristiano*, *Diàlegs (Impuls Educació)*, *Temes d'Avui*.

<sup>106</sup> Algunas instituciones a las que ha sido invitado para presentaciones del libro o conferencias y seminarios: Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Extremadura, Universidad de Valladolid, Universidad Francisco de Vitoria, Universidad CEU Cardenal Herrera, Universitat Internacional de Catalunya, Universidad Católica de Valencia, Universidad Villanueva, Universidad Eclesiástica San Dámaso, ITAM (México), Universidad de Piura (Perú), Universidad de Montevideo (Uruguay), Universidad Panamericana-Campus México, Universidad Panamericana-Campus Guadalajara, Universidad de Los Andes (Chile), Universidad de la Sabana (Colombia); Grupo Educativo SEDUC (Chile), Red Educativa Arenales, Grupo Educativo COAS, Grupo Educativo Fomento, Fundación Tajamar.

<sup>107</sup> José María Torralba, *Uma educação liberal. Elogio dos grandes livros*, Quadrante, São Paulo, 2023

## 6. Conclusión

La explicación del diseño, desarrollo e implantación del Programa de Grandes Libros, así como los datos cuantitativos y las valoraciones cualitativas aportadas, ponen de relieve que el Programa ofrece una educación que merece el calificativo de “razón abierta”, pues ofrece respuestas a las cuestiones antropológica, epistemológica, ética y del sentido, y contribuye a poner en diálogo las ciencias particulares en las que se forman los estudiantes con la filosofía. Además, lo hace con una metodología que, aun teniendo larga tradición en el ámbito anglosajón, resulta novedosa en nuestro contexto educativo. La implantación ha tenido que superar numerosos retos (docentes y organizativos), pero ha conseguido consolidarse en muy pocos años. Además, ha despertado el interés y reconocimiento de otras universidades que desean inspirarse en este Programa.

De modo más específico, se ha mostrado cómo el Programa contribuye a poner en diálogo dos ciencias particulares, el Derecho y la Medicina, con la filosofía, especialmente sobre cuestiones antropológicas y éticas. Se ha hecho hincapié en que el amplio uso de textos literarios en las asignaturas es un excelente recurso para la reflexión filosófica, especialmente cuando ésta se plantea desde su dimensión existencial. Los profesores de las asignaturas de Antropología y Ética tienen un doctorado en Filosofía y son docentes también de materias especializadas de esa disciplina en los niveles de grado, máster y doctorado. La filosofía que se enseña en el Programa se propone cultivar en los estudiantes la dimensión sapiencial, que es precisamente la que permite advertir los límites de cada saber y ordenarlos jerárquicamente, plantearse las cuestiones últimas de la existencia humana y sacar consecuencias personales de los temas estudiados. Las encuestas realizadas a los estudiantes de esas titulaciones en febrero de 2024 y las explicaciones proporcionadas por profesores de esas dos facultades muestran cómo se alcanzan esos objetivos. Todo indica que se hubieran obtenido resultados similares en las demás facultades.

El modo en que el Programa contribuye al diálogo entre las ciencias particulares y la filosofía es diverso al que se conseguiría con una asignatura del tipo “Ciencia y Filosofía”, pero no por ello menos relevante. El Programa proporciona a los estudiantes un marco global de comprensión en el que situar los conocimientos especializados de cada ciencia particular, siempre con el horizonte último de la unidad del saber. Además de la comoprensión que este marco global ofrece ya a los estudiantes sobre los límites de la ciencia que estudian y el orden jerárquico de los saberes, contribuye a que en otras asignaturas específicas de sus grados (como las de ética profesional) o, de manera general, en todas las materias se planteen de

modo transversal las cuestiones límite de cada ciencia. En este sentido, el Programa promueve en la docencia universitaria el diálogo entre las ciencias particulares y la filosofía contribuyendo a transformar el plan de estudios en su conjunto, según indica tanto la experiencia del “currículum integrado” y el Programa de Identidad Médica, en el caso de Medicina, como del Programa Universitas en los demás grados de la Universidad de Navarra.

Con el modelo docente del Programa de Grandes Libros, además, se evita el riesgo de un planteamiento filosófico “racionalista”, en el que se descuidaría la dimensión emocional de la vida humana, que se comprende mejor a través del análisis y la reflexión de textos narrativos. Asimismo, la metodología de los Seminarios de Grandes Libros contribuye, según perciben los estudiantes, a cultivar ciertas virtudes intelectuales como la curiosidad, la apertura mental y la humildad que son requisitos imprescindibles para el desarrollo de una “racionalidad abierta” y para el trabajo interdisciplinar. Esta aportación resulta especialmente valiosa, pues incluir entre los objetivos educativos de una asignatura el crecimiento en las virtudes intelectuales resulta novedoso en nuestro contexto educativo.

El planteamiento docente del Programa ha despertado el interés y reconocimiento de otras universidades e instituciones educativas, con las que se está colaborando para compartir la experiencia adquirida. Desde el Programa se participa activamente en la promoción de este modelo educativo en Europa y América Latina, por medio de congresos, publicaciones y actividades formativas. En este sentido, cabe afirmar que el Programa de Grandes Libros de la Universidad de Navarra se ha convertido en un referente en el ámbito educativo hispanohablante.

Las cartas de apoyo a la candidatura corroboran todos estos aspectos<sup>108</sup>. La de Luis Montuenga, decano de la Facultad de Ciencias, recoge el comentario de un estudiante que sintetiza bien lo que se logra con el Programa: “Solía estar convencido de que la ciencia tenía todas las respuestas, hasta que estas asignaturas despertaron mi interés por la filosofía”. La concesión del Premio supondría un importante reconocimiento a la labor realizada y haría más accesible este proyecto a otras instituciones, al entrar a formar parte de la red de colaboración educativa que promueve el Instituto Razón Abierta.

---

<sup>108</sup> Cfr. Anexo 11.

## Bibliografía

- Adler, M. J. (1983). *How to Speak, How to Listen*. New York: Touchstone.
- Adler, M. J. (1940). *How to Read a Book*. New York: Simon and Schuster.
- Adler, M. J. (1998). *Paideia Proposal: An Educational Manifesto*. New York: Touchstone.
- Arbea, L., Díaz-González, J. A., Centeno, C., Del Pozo, J. L., Martínez, M., Salvador, J., Pueyo, J. C., y Soteras, M. (2020). Diseño e implantación de un proyecto docente para la formación de la identidad médica en estudiantes de Medicina. *Educación Médica*, 21/3, pp. 207-211.
- Baehr, Jason. (2021). *Deep in Thought. A Practical Guide to Teaching for Intellectual Virtues*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Baena, R. (2021). Reading from pleasure. From narrative competence to character education. En Brooks, Cohen de Lara, Sánchez-Ostiz y Torralba, pp. 17-33.
- Baena, R., (2022). El infinito en un libro: la lectura y sus peligros. *Documentos Core Curriculum*, 26.
- Bell, D. (2011). *The Reforming of General Education. The Columbia Experience and its National Setting*, New Brunswick: Transaction.
- Benedicto XVI (2011). Discurso en el encuentro con los jóvenes profesores universitarios, Basílica de San Lorenzo de El Escorial, 19 de agosto de 2011.
- Bohlin, K. (2020). *Educando el carácter a través de la literatura. Despertando la imaginación moral en las aulas de secundaria*, Madrid: Didaskalos.
- Bok, D. (2020). *Higher Expectations. Can Colleges Teach Students what they need to know in the 21st Century?* Princeton – Oxford: Princeton University Press.
- Brooks, E., Emma Cohen de Lara, E., Sánchez-Ostiz, Á., y Torralba, J. M. (eds.) (2021). *Literature and Character Education in Universities. Theory, Method and Text Analysis*, Routledge, London – New York.
- Cascales, R., y Echarte, L. E. (2021). Interiorizing ethics through science fiction. *Brave New World* as a paradigmatic case study. En Brooks, Cohen de Lara, Sánchez-Ostiz y Torralba, pp. 153-169.
- Cantos, M. (2015). *Razón abierta. La idea de universidad en J. Ratzinger / Benedicto XVI*. Madrid: Universidad Francisco de Vitoria – BAC.
- Charon, R. 2000. Literary Concepts for Medical Readers: Frame, Time, Plot, Desire. En Anne Hunsaker Hawkins & Marilyn Chandler McEntyre. *Teaching Literature and Medicine*. New York: Modern Language Association, pp. 29-41 .

- Charon, R. 2006. *Narrative medicine: Honoring the stories of illness*. Oxford: Oxford University Press.
- Cohen de Lara, E., y Drop, H. (eds.) (2017). *Back to the Core. Rethinking Core Texts in Liberal Arts and Sciences Education in Europe*. Wilmington (DE): Vernon Press.
- Díaz, J. A. (2024). *Soy médico. Identidad personal en la práctica médica*. Eunsa: Pamplona.
- Fernández Urtasun, R. (2021). Literature and practical wisdom. An experience with *The Catcher in the Rye*. En Brooks, Cohen de Lara, Sánchez-Ostiz y Torralba, pp. 137-152.
- García Pérez, Rafael D. (2007). Repensar el derecho desde una antropología cristiana. En Antonio Aranda (ed.). *Identidad cristiana. Coloquios universitarios*. Pamplona: Eunsa, 2007, pp. 234-236.
- García Pérez, R. (2018). Desfragmentar la Universidad: el Core Curriculum como marco integrador de saberes. *Documentos Core Curriculum*, 1.
- Gray, H. H. (2012). *Searching for Utopia. Universities and their Histories*. Berkeley: University of California Press.
- Great Books Foundation (2021). *An Introduction to Shared Inquiry: For Discussion Leaders and Participants*. Chicago: Great Books Foundation.
- Hadot, P. (1995). *Philosophy as a Way of Life. Spiritual Exercises from Socrates to Foucault*. London: Willey-Blackwell.
- Hunter, K. M. et al. (1995). The Study of Literature in Medical Education. *Academic Medicine*, 70, pp. 787-794.
- Insausti, G. (2020). Clío y sus tiranías: Qué hacer cuando no te llevas bien con tu época. *Documentos Core Curriculum*, 19.
- Instituto Core Curriculum (2014). *Principios del Core Curriculum de la Universidad de Navarra*.
- Kerr, C. (2011). *The Uses of the University*, Fifth Edition. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Juan Pablo II (1990), *Ex corde Ecclesiae*.
- Lee, J. S. (2020), *Invention: The Art of Liberal Arts*. Santa Fe: Respondeo Books.
- Lacalle, M. (2003). *En busca de la unidad del saber. Una propuesta para renovar las disciplinas universitarias*. Madrid: Editorial Universidad Francisco de Vitoria.
- Llano, A. (2003). *Repensar la Universidad. La Universidad ante lo nuevo*. Barcelona: Ediciones Internacionales Universitarias.
- MacIntyre, A. (1987). *Tras la virtud*. Barcelona, Crítica.

- MacIntyre, A. (1990). *Three Rival Versions of Moral Enquiry: Encyclopaedia, Genealogy, and Tradition*. Notre Dame (IN): University of Notre Dame Press.
- MacIntyre, A. (2009) *God, Philosophy, Universities. A Selective History of the Catholic Philosophical Tradition*. Plymouth: Rowman & Littlefield, 2009, pp 156-164.
- Mesurado, B., y Vanney, C. E. 2024. Assessing Intellectual Virtues: The Virtuous Intellectual Character Scale (VICS). *International Journal of Applied Positive Psychology*, 9, pp. 1803-1826.
- Montás, R. (2021). *Rescuing Socrates: How the Great Books Changed My Life and Why They Matter for a New Generation*. Princeton: Princeton University Press.
- Newman, J. H. (1982). *The Idea of a University Defined and Illustrated*. Notre Dame (IN): University of Notre Dame Press.
- Nussbaum, M. (1995). *Justicia Poética*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Ortega y Gasset, J. (1997). *Misión de la universidad*. Madrid: Alianza.
- Pérez-Díaz, V. (2000). La educación liberal como la formación del hábito de la distancia. *Formación y Empleo*. Madrid: Fundación Argentaria-Visor.
- Pérez-Díaz, V., y Rodríguez, J. C. (2001), *Educación superior y futuro de España*. Madrid: Fundación Santillana.
- Pérez López, P. (2018). La educación y la chispa. *Documentos Core Curriculum*, 2.
- Sáenz, M. J. (2019). Derecho y literatura: el proyecto de Martha Nussbaum. *DOXA. Cuadernos De Filosofía Del Derecho*, 42, pp. 361–387.
- Sánchez-Ostiz, Á. (2021). Character education at any age? Cicero on the lifelong pursuit of intellectual and moral virtue. En Brooks, Cohen de Lara, Sánchez-Ostiz y Torralba, pp. 65-81.
- Sánchez-Ostiz, A., y Torralba, J. M. (2017). The Great Books Program at the University of Navarra: Report on the Qualitative Narrative Assessment of the Core Curriculum. En Burk, K., y DiMattio, D. (eds.) *Qualitative Narrative Assessment: Core Text Programs in Review*. ACTC, pp. 35-75.
- Sánchez-Ostiz, A., y Torralba, J. M. (2024). Intellectual and Ethical Education of University Students through Core Texts Seminars. The Case of the Great Books Program at the Universidad de Navarra. *Church, Communication and Culture*, 9, pp. 345-360
- Sánchez-Tabernero, A., y Torralba, J. M. (2018). The University of Navarra's Catholic-inspired education. *International Studies in Catholic Education*, 10, pp. 15-29.

- Torralba, J. M. (2013). “La educación liberal como misión de la universidad. Introducción bibliográfica al debate sobre la identidad de la universidad”. *Acta Philosophica*, 22, pp. 257-276.
- Torralba J. M. (2015). La doble identidad de las universidades de inspiración cristiana según *Ex Corde Ecclesiae*. *Rivista PATH (Pontificia Academia Theologiae)* 14, pp. 131-150.
- Torralba, J. M. (2022). Los grandes libros vuelven a las aulas. *Aceprensa*, 28/2/2022.
- Torralba, J. M. (2022). *Una educación liberal. Elogio de los grandes libros*. Madrid: Encuentro.
- Torralba, J. M. (2025). Educación humanista desde una cosmovisión cristiana. Cinco hitos en la historia del Instituto Core Curriculum. *Documentos Core Curriculum*, 31.
- Varo, F. (2019). Sabiduría en tiempos de cambio. *Documentos Core Curriculum*, 15.
- van der Wende, M. (2011). The Emergence of Liberal Arts and Sciences Education in Europe: A Comparative Perspective. *Higher Education Policy*, 24, pp. 233–253.
- Vanney, C., y Aguinalde Sáenz, J. I. The Intellectual Character of Interdisciplinary Researchers. *Scientia et Fides*, 10/2, pp. 7-20.

## **Anexos**

**Anexo 1. Resultados de la encuesta en 2023 a los estudiantes**

**Anexo 2. Resultados de la encuesta en 2023 a los profesores**

**Anexo 3. Listado de asignaturas**

**Anexo 4. Listado de profesores**

**Anexo 5. Listados de lecturas**

**Anexo 6. Rúbrica para las clases de seminario**

**Anexo 7. Rúbrica para los ensayos argumentativos**

**Anexo 8. Guía práctica para escribir un ensayo académico**

**Anexo 9. Ejemplo de una guía de lectura de libro**

**Anexo 10. Resultados de la encuesta realizada en 2024 a los estudiantes de Derecho y Medicina**

**Anexo 11. Cartas de apoyo a la candidatura a los Premios Razón Abierta**

- a) María Iraburu, Rectora de la Universidad de Navarra
- b) Secundino Fernández, Vicerrector de Ordenación Académica de la Universidad de Navarra y antiguo decano de la Facultad de Medicina
- c) Luis Montuenga, decano de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Navarra
- d) Laura Venzal, antigua estudiante del Programa de Grandes Libros y delegada de alumnos de la Universidad de Navarra
- e) J. Scott Lee, fundador y antiguo director de la *Association for Core Texts and Courses*
- f) Emma Cohen de Lara, profesora de *Amsterdam University College*
- h) Roosevelt Montás, antiguo director del *Center for the Core Curriculum* de *Columbia University*

## ANEXO 1. RESULTADOS DE LA ENCUESTA REALIZADA A LOS ESTUDIANTES DEL PROGRAMA DE GRANDES LIBROS

Número de encuestados: 305

Número de respuestas: 131 (43%)

Margen de error: 6%, con un nivel de confianza del 95%.

Fecha en que se realizó: entre el 2 y el 7 de marzo de 2023.

Se pudo responder tanto de modo presencial como on-line. El cuestionario era anónimo. Se utilizó Google forms.

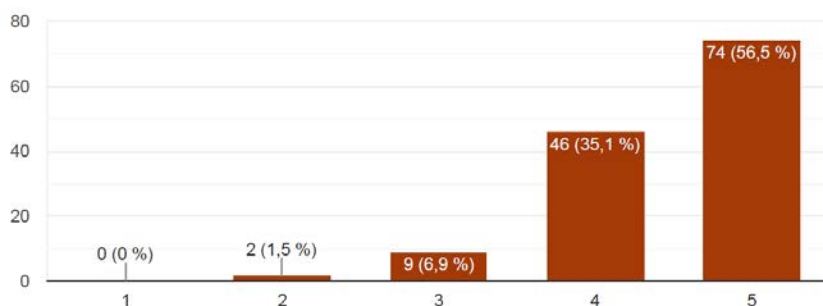
En la encuesta se pidió valorar de 1 a 5 el grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones acerca de las asignaturas del Programa de Grandes Libros.

1=Totalmente en desacuerdo; 2=En desacuerdo; 3=Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4=De acuerdo; 5=Totalmente de acuerdo

**¿De qué Facultad o Escuela eres alumno?**



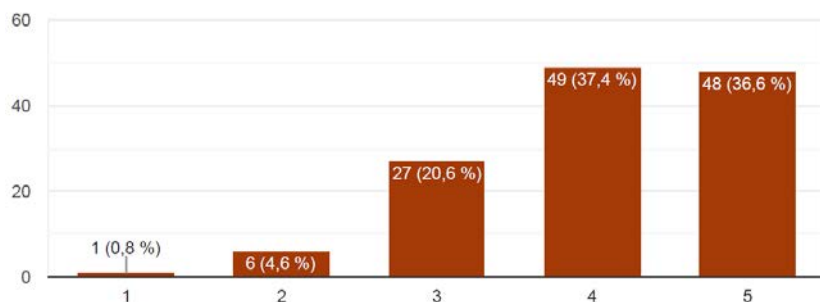
**1. Estas asignaturas me han ayudado a entender mejor el ser humano, la sociedad y el mundo**



Media: 4.46

Mediana: 5

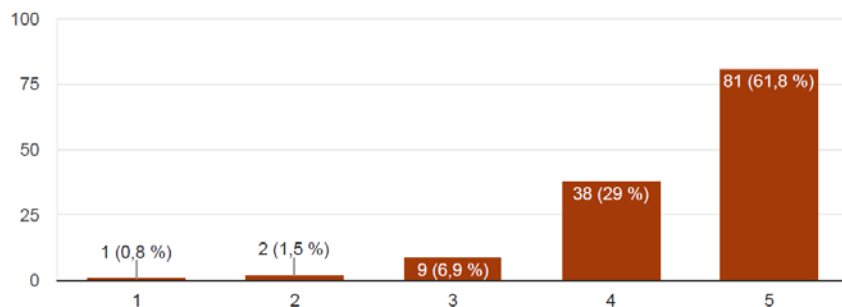
**2. Estas asignaturas me han ayudado a ver las conexiones que hay entre las diversas ciencias (experimentales, sociales y humanísticas) y cómo todas son necesarias para entender adecuadamente la realidad.**



Media: 4.04

Mediana: 4

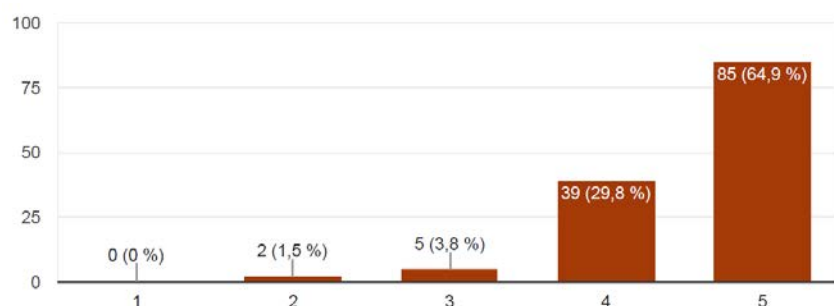
**3. Las clases estaban orientadas a despertar mi interés por conocer la verdad (por ejemplo, acerca de los temas estudiados)**



**Media: 4.49**

**Mediana: 5**

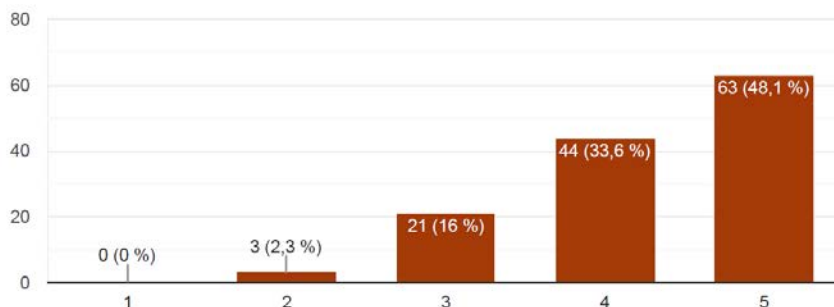
**4. Las clases y actividades realizadas han contribuido a desarrollar mi capacidad crítica y de argumentar con rigor.**



**Media: 4.58**

**Mediana: 5**

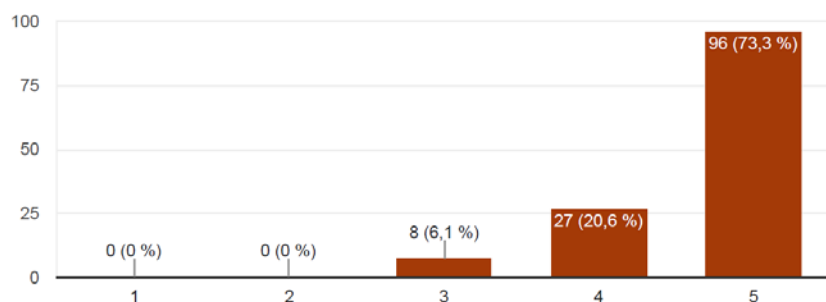
**5. Estas asignaturas me han abierto la mente, descubierto prejuicios, y ayudado a detectar formas de dogmatismo (por ejemplo, en las ciencias, el debate público o en posturas personales)**



**Media: 4.27**

**Mediana: 5**

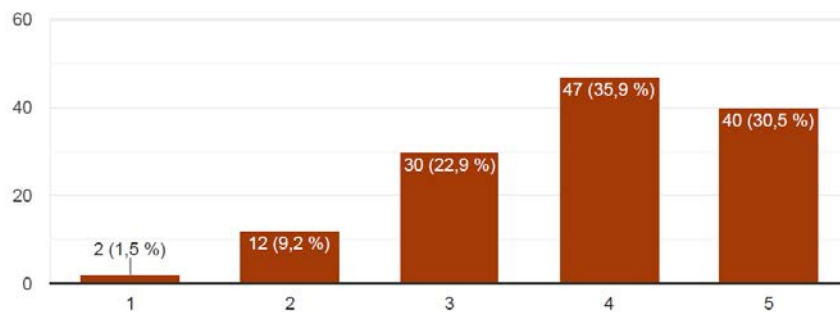
**6. Estas asignaturas me han ayudado a preguntarme por el sentido de la vida y a plantearme de modo más profundo las grandes cuestiones existenciales (por ejemplo, sobre la felicidad, la amistad y el amor, o la religión).**



**Media: 4.67**

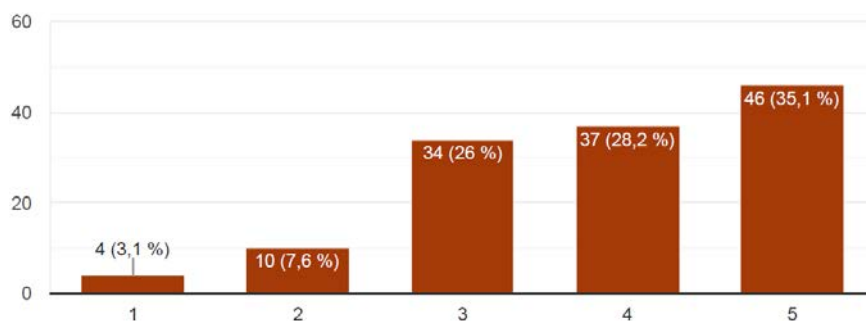
**Mediana: 5**

**7. Estas asignaturas han influido positivamente en el modo de tomar decisiones importantes en mi vida.**



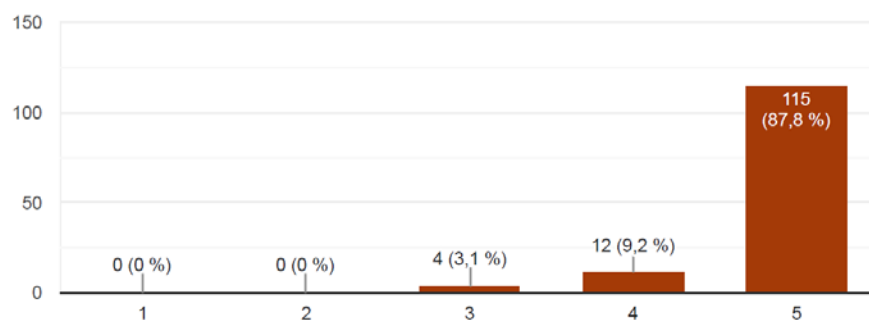
**Media: 3.84**  
**Mediana: 4**

**8. Estas asignaturas han fomentado mi sentido de responsabilidad hacia la sociedad y el compromiso de contribuir al bien común (por ejemplo, a través de mi trabajo).**



**Media: 3.84**  
**Mediana: 5**

**9. Es positivo que mis estudios universitarios incluyan este tipo de asignaturas.**



**Media: 4.84**  
**Mediana: 5**

## ANEXO 2. RESULTADOS DE LA ENCUESTA REALIZADA A LOS PROFESORES DEL PROGRAMA DE GRANDES LIBROS

**Número de encuestados:** 25

**Número de respuestas:** 22 (88%)

**Margen de error:** 7%, con un nivel de confianza del 95%.

**Fecha en que se realizó:** entre el 2 y el 7 de marzo de 2023

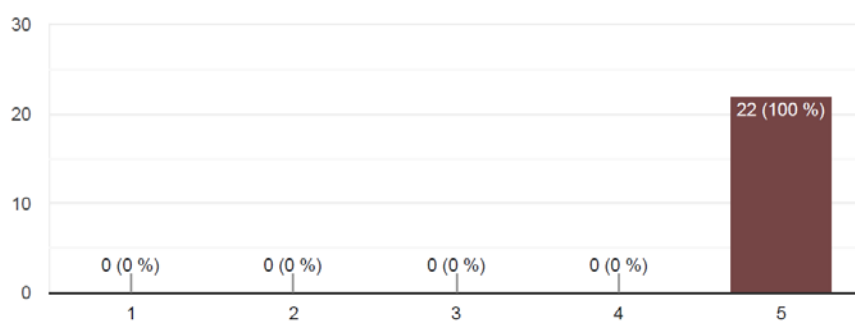
Se pudo responder de modo on-line.

El cuestionario era anónimo. Se utilizó Google forms.

En la encuesta se pidió valorar de 1 a 5 el grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones acerca de las asignaturas del Programa de Grandes Libros.

1=Totalmente en desacuerdo; 2=En desacuerdo; 3=Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4=De acuerdo; 5=Totalmente de acuerdo

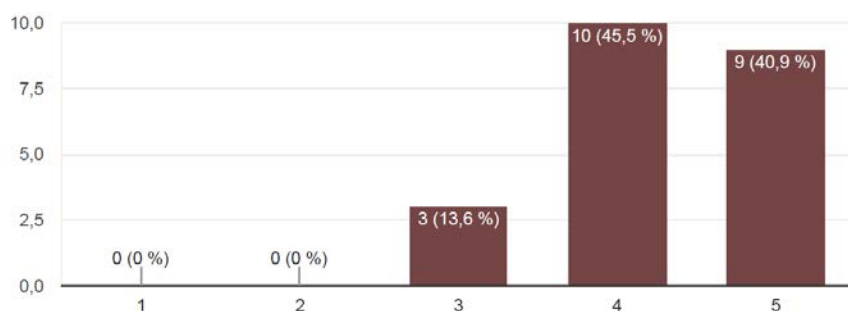
### 1. Estas asignaturas ayudan a los estudiantes a entender mejor el ser humano, la sociedad y el mundo



**Media:** 5

**Mediana:** 5

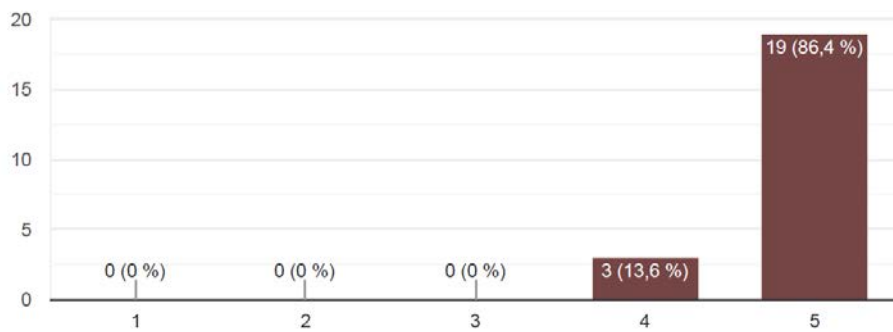
### 2. Estas asignaturas ayudan a los estudiantes a ver las conexiones que hay entre las diversas ciencias (experimentales, sociales y humanísticas) y cómo todas son necesarias para entender adecuadamente la realidad.



**Media:** 4.27

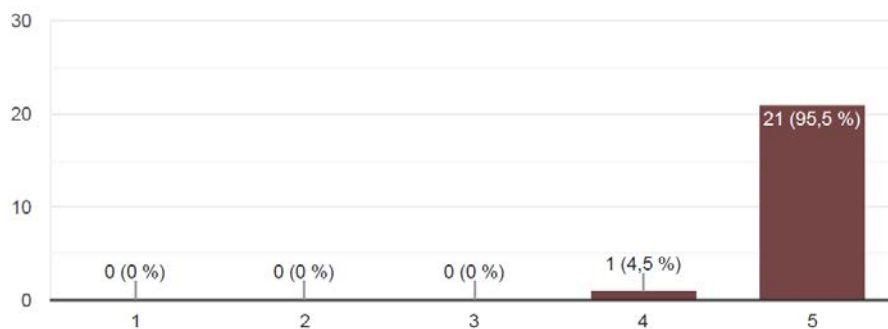
**Mediana:** 4

3. Las clases están orientadas a despertar el interés de los estudiantes por conocer la verdad (por ejemplo, acerca de los temas estudiados)



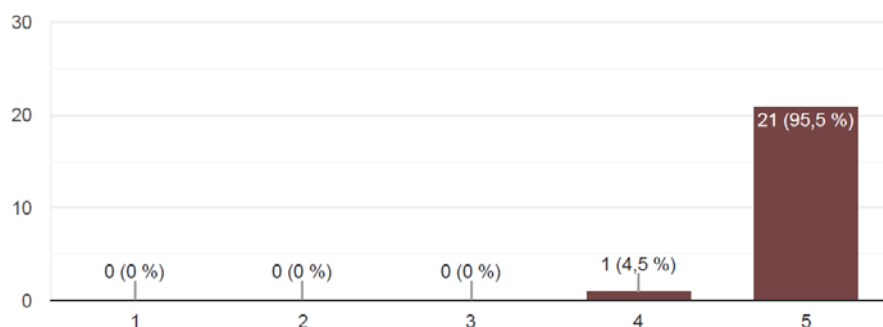
Media: 4.86  
Mediana: 5

4. Las clases y actividades realizadas contribuyen a desarrollar la capacidad crítica y de argumentar con rigor de los estudiantes



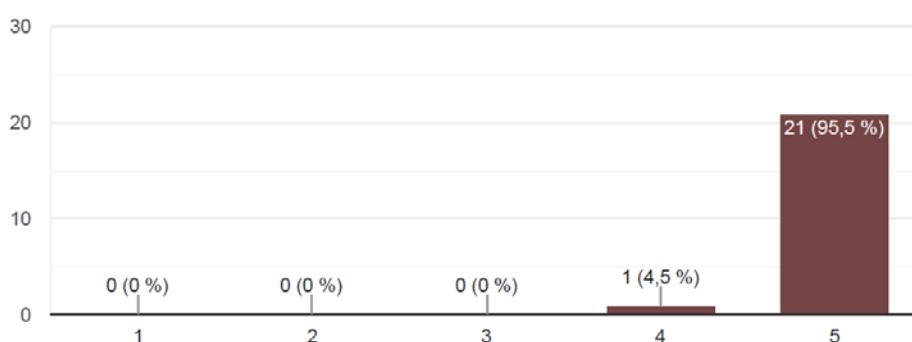
Media: 4.95  
Mediana: 5

5. Estas asignaturas contribuyen a abrir la mente, descubrir prejuicios, y detectar formas de dogmatismo (por ejemplo, en las ciencias, el debate público o en posturas personales)



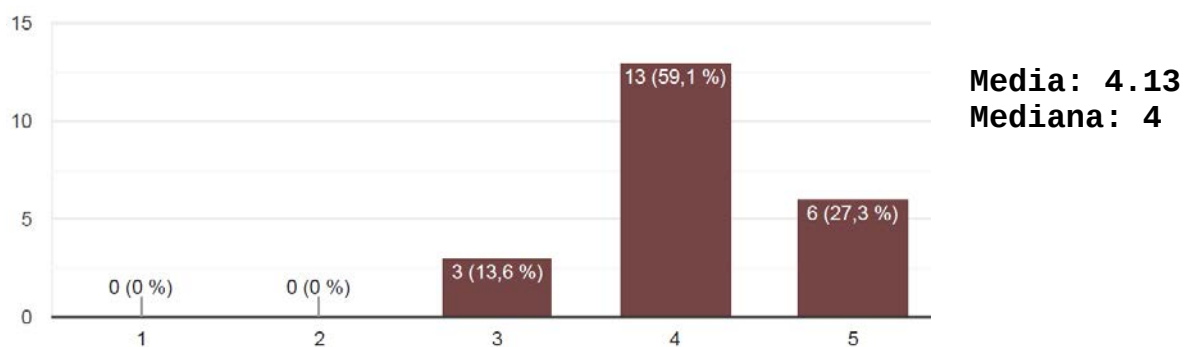
Media: 4.95  
Mediana: 5

6. Estas asignaturas ayudan a los estudiantes a preguntarse por el sentido de la vida y a plantearse de modo más profundo las grandes cuestiones existenciales (por ejemplo, sobre la felicidad, la amistad y el amor, o la religión).

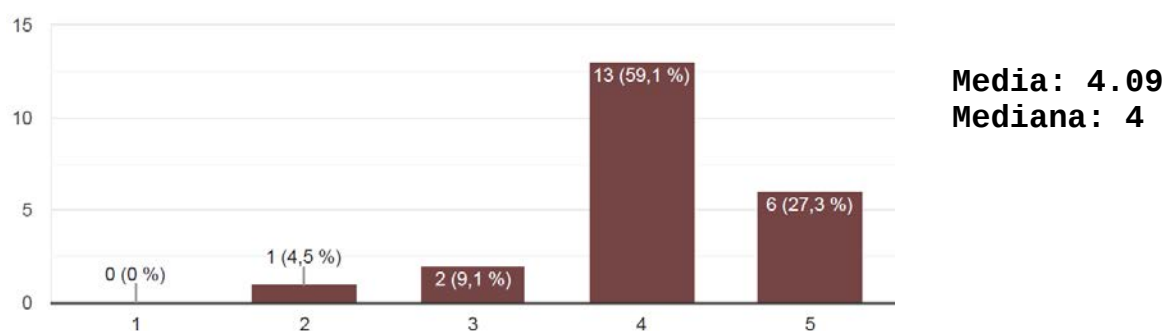


Media: 4.95  
Mediana: 5

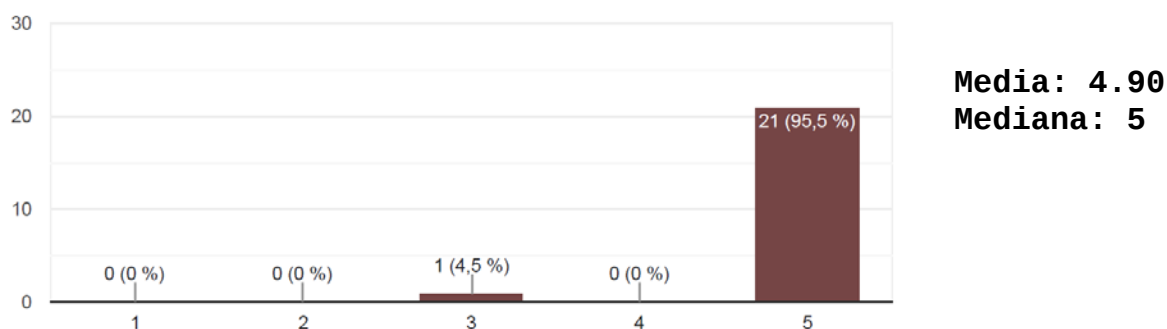
**7. Estas asignaturas influyen positivamente en el modo de tomar decisiones importantes en la vida de los estudiantes.**



**8. Estas asignaturas fomentan el sentido de responsabilidad de los estudiantes hacia la sociedad y el compromiso de contribuir al bien común (por ejemplo, a través de su trabajo).**



**9. Es positivo que los estudios universitarios incluyan este tipo de asignaturas.**



### **ANEXO 3. Listado de asignaturas del Programa de Grandes Libros**

Asignaturas de Antropología y Ética:

[Antropología I](#) (4 grupos)

[Antropología II](#) (8 grupos)

[Ética I](#) (4 grupos)

[Ética II](#) (8 grupos)

Asignaturas de Claves Culturales:

[Grandes Libros: destino y libertad en el mundo clásico](#)

[Lecturas sobre el arte y el artista](#)

[Literatura y vida](#) (2 grupos)

[Literature and suffering](#)

[Literatura, violencia y libertades](#)

[Literatura, poder y liderazgo](#)

[Protagonistas de la Biblia](#) (2 grupos)

[El mundo y yo: grandes temas de la Literatura](#)

[Literatura e imagen del mundo desde el siglo XXI](#)

[Jesús en los Evangelios](#)

[Ciencia y Literatura](#)

[Narrativas, cuidado y existencia humanas](#)

[Leer el mundo contemporáneo](#)

[Grandes Libros: de Homero al siglo XX](#)

#### ANEXO 4. Listado de profesores del Programa de Grandes Libros (entre 2023 y 2025)

Porcentaje de profesores con doctorado: 100%

Porcentaje de Profesores Titulares y Catedráticos: 65%

| Nombre       | Apellidos                 | Categoría académica                                                              | Facultad                          |
|--------------|---------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|
| Rosalía      | Baena Molina              | Profesora Titular de Filología Inglesa. <a href="#">CV</a>                       | Filosofía y Letras                |
| Aitor        | Blanco Pérez              | Profesor Contratado Doctor en Clásicas. <a href="#">CV</a>                       | Filosofía y Letras                |
| Lucas        | Buch Rodríguez            | Profesor Adjunto de Teología Dogmática. <a href="#">CV</a>                       | Teología                          |
| Raquel       | Cascales Tornel           | Profesora Ayudante Doctora de Estética y Teoría de las Artes. <a href="#">CV</a> | Arquitectura                      |
| Juan         | Chapa Prado               | Catedrático de Sagrada Escritura. <a href="#">CV</a>                             | Teología                          |
| Ana          | Choperena Armendáriz      | Profesora Colaboradora. <a href="#">CV</a>                                       | Enfermería                        |
| Manuel       | Cruz Ortiz de Landázuri   | Profesor Contratado Doctor de Filosofía. <a href="#">CV</a>                      | Filosofía y Letras                |
| Alfredo      | Cruz Prados               | Profesor Agregado de Filosofía Política. <a href="#">CV</a>                      | Filosofía y Letras                |
| Javier       | de Navascués y Martín     | Catedrático de Literatura Hispanoamericana. <a href="#">CV</a>                   | Filosofía y Letras                |
| Luis Enrique | Echarte Alonso            | Profesor Titular de Ética Médica. <a href="#">CV</a>                             | Medicina                          |
| Rosa         | Fernández Urtasun         | Catedrática de Literatura Contemporánea. <a href="#">CV</a>                      | Filosofía y Letras                |
| Ana María    | Fernández Vallejo         | Profesora Contratada Doctora de Filología Hispánica. <a href="#">CV</a>          | ISSA-School of Applied Management |
| Rafael       | García Pérez              | Catedrático de Historia del Derecho. <a href="#">CV</a>                          | Derecho                           |
| María        | Guibert Elizalde          | Profesora Ayudante Doctora de Filosofía. <a href="#">CV</a>                      | Filosofía y Letras                |
| Gabriel      | Insausti Guerrero-Velarde | Catedrático de Literatura Contemporánea. <a href="#">CV</a>                      | Filosofía y Letras                |
| Vojtech      | Kolomy                    | Profesor Ayudante Doctor de Filosofía. <a href="#">CV</a>                        | Filosofía y Letras                |
| Juan Luis    | Lorda                     | Catedrático de Teología Dogmática. <a href="#">CV</a>                            | Teología                          |
| Alejandro    | Martínez Carrasco         | Profesor Contratado Doctor de Filosofía. <a href="#">CV</a>                      | Filosofía y Letras                |
| Antonio      | Martínez Illán            | Profesor Titular de Cultura y Comunicación Audiovisual. <a href="#">CV</a>       | Comunicación                      |
| Martín       | Montoya Camacho           | Profesor Adjunto de Historia de la Filosofía Contemporánea. <a href="#">CV</a>   | Eclesiástica de Filosofía         |

|                 |                         |                                                                |                        |
|-----------------|-------------------------|----------------------------------------------------------------|------------------------|
| José Ignacio    | Murillo Gómez           | Catedrático de Filosofía. <a href="#">CV</a>                   | Filosofía y Letras     |
| Pablo           | Pérez López             | Catedrático Historia Contemporánea<br><a href="#">CV</a>       | Filosofía y Letras     |
| Álvaro          | Sánchez-Ostiz Gutiérrez | Catedrático de Latín. <a href="#">CV</a>                       | Filosofía y Letras     |
| Miquel          | Solans Blasco           | Profesor Ayudante Doctor de Filosofía. <a href="#">CV</a>      | Educación y Psicología |
| José María      | Torralba López          | Catedrático de Filosofía Moral y Política. <a href="#">CV</a>  | Filosofía y Letras     |
| José Bernardino | Torres Guerra           | Catedrático de Griego. <a href="#">CV</a>                      | Filosofía y Letras     |
| Francisco       | Varo Pineda             | Catedrático de Sagrada Escritura. <a href="#">CV</a>           | Teología               |
| Pilar           | Zambrano                | Profesora Titular de Filosofía del Derecho. <a href="#">CV</a> | Derecho                |

## ANEXO 5. Listas de lecturas

Todos los alumnos que cursan el Programa leen en Antropología II y Ética II los siguientes libros:

- Aristóteles, *Ética a Nicómaco* (selección)
- Dinesen, Isak (Karen Blixen), *El festín de Babette*
- Dostoievski, Fiodor, *Noches blancas*
- Fitzgerald, Scott, *El gran Gatsby*
- Ginzburg, Natalia, *Las pequeñas virtudes*
- Homero, *Odisea*
- Huxley, Aldous, *Un mundo feliz*
- Ortega y Gasset, José, *La rebelión de las masas*
- Platón, *Apología de Sócrates*
- San Agustín, *Confesiones* (selección)
- Saint-Exupéry, Antoine de, *El principito*
- Shakespeare, William, *Macbeth*
- Sófocles, *Edipo Rey*
- Stevenson, Robert L., *El Dr. Jekyll y Mr. Hyde*
- Tolstoi, León, *La muerte de Iván Ilich*
- Unamuno, Miguel de, *Abel Sánchez*

Y, además, en Claves Culturales I y II leen, dependiendo de la asignatura que elijan, un 25% de los siguientes libros:

- Biblia (selección del Antiguo y el Nuevo Testamento)
- Achebe, Chinua, *Todo se desmorona*
- Arendt, Hannah, *Eichmann en Jerusalén: un estudio sobre la banalidad del mal*
- Baudelaire, Charles, *Las flores del mal*
- Baudelaire, Charles, *Pequeños poemas en prosa*
- Borges, Jorge Luis, *El aleph*
- Camus, Albert, *El mito de Sísifo*
- Cervantes, Miguel de, *Don Quijote* (selección)
- Chesterton, Gilbert K., *Ortodoxia*
- Cicerón, *Sobre la amistad*
- Cicerón, *Bruto / En Defensa del Poeta Arquias / Catilinarias*
- Conrad, Joseph, *El corazón de las tinieblas*
- Dostoievski, Fiodor, *Crimen y castigo* (selección)
- Douglass, Frederick, *Vida de un esclavo americano*
- Fitzgerald, F. Scott, *El Gran Gatsby*

- Frankl, Viktor, *El hombre en busca de sentido*
- Golding, William, *El señor de las moscas*
- Harper Lee, Nelle, *Matar un ruiseñor*
- Isócrates, *Contra los Sofistas / Para Demónico / Sobre la Paz*
- Kafka, Franz, *La Metamorfosis*
- Kapusztinski, Ryszard, *Ébano*
- Levi, Primo, *Si esto es un hombre*
- Lewis, C. S., *Los cuatro amores*
- Lewis, C. S., *Una pena en observación*
- Lope de Vega, *Fuenteovejuna*
- McCarthy, Cormac, *La carretera*
- Molière, *El enfermo imaginario*
- Newman, John Henry, *La idea de una universidad* (selección)
- Orwell, George, *1984*
- Platón, *Critón*
- Platón, *Gorgias*
- Rilke, R. M. *Cartas a un joven poeta*
- Roth, Joseph, *La leyenda del santo bebedor*
- San Juan, *Evangelio*
- Shakespeare, William, *El rey Lear*
- Shelley, Mary, *Frankenstein o el Moderno Prometeo*
- Solzhenitzyn, Aleksandr, *La casa de Matriona*
- Tucídides, *Discurso Fúnebre de Pericles*
- Tucídides, *Debate acerca de Mitilene*
- Tucídides, *Diálogo de los Melios*
- Virgilio, *Eneida*
- Wilde, Oscar, *El retrato de Dorian Gray*

## Rúbrica para las clases de seminario

### Principales cualidades de la buenas intervenciones en un seminario:

educación, claridad, diálogo (réplicas y contrarréplicas), justificación, relevancia, interés, capacidad de convicción

#### A. Con respecto a la forma

|                                   | <b>DEFICIENTE</b><br><b>(3-4)</b>                                                                         | <b>SUFICIENTE</b><br><b>(5-6)</b>              | <b>NOTABLE</b><br><b>(7-8)</b>                                                             | <b>SOBRESALIENTE</b><br><b>(9-10)</b>                                                                                                                                                                                                        |
|-----------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Modo de intervenir</b>         | Sin pedir turno o respetar el orden previsto (salvo cuando resulte adecuada una intervención espontánea). | Pidiendo turno o respetando el orden previsto. |                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>Tono de las intervenciones</b> | Descalificador, empleando términos despectivos u ofensivos.                                               | Correcto y educado.                            | Amable y, si es el caso, empático con la persona a la que se dirige la pregunta o crítica. | Amable y, si es el caso, empático con la persona a la que se dirige la pregunta o crítica. A la vez, cuando es necesario, sin conformarse con una explicación que no resulte satisfactoria (volver a preguntar o aportar nuevos argumentos). |
| <b>Estructura y estilo de la</b>  | No se comprende lo que se plantea o pregunta.                                                             | Se comprende lo que se plantea o pregunta.     | Se formula con precisión lo que se plantea o pregunta.                                     | Se formula con precisión y de modo convincente lo que se                                                                                                                                                                                     |

|                     |  |                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                      |
|---------------------|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>intervención</b> |  |                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                   | plantea o pregunta.                                                                                                                                  |
| <b>Diálogo</b>      |  | Se plantean preguntas acerca del ensayo que se ha leído o de las intervenciones de otros alumnos o el profesor. Se muestra justificadamente el acuerdo o desacuerdo con lo planteado en el ensayo o intervención. Se piden aclaraciones cuando es necesario. | Se formulan preguntas o cuestiones en las que se recoge el hilo de la argumentación desarrollada durante la clase o en clases anteriores. Se proponen soluciones. | Se proponen de modo convincente y original soluciones o nuevas perspectivas a las cuestiones planteadas durante la clase o en las clases anteriores. |

#### B. Con respeto al contenido

|                                                 | <b>DEFICIENTE<br/>(3-4)</b>                                                                            | <b>SUFICIENTE<br/>(5-6)</b>                                                                                                                                   | <b>NOTABLE<br/>(7-8)</b>                                                                                                           | <b>SOBRESALIENTE<br/>(9-10)</b>                                                                                                                  |
|-------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Contenido</b>                                | No demuestra haber leído los textos o estar siguiendo el diálogo de la clase.                          | Se refiere a los textos leídos: pone ejemplos o citas.                                                                                                        | Se refiere a cuestiones relevantes de los textos leídos: pone ejemplos o citas.                                                    | Se refiere a cuestiones relevantes y complejas de los textos leídos: pone ejemplos o citas.                                                      |
| <b>Propuesta, pregunta o problemática de la</b> | La intervención no aporta ninguna propuesta, respuesta a pregunta o solución a una problemática (salvo | La intervención aporta alguna propuesta, respuesta a pregunta o solución a una problemática de la realidad, la sociedad o la propia vida; o bien contribuye a | La intervención aporta, de modo relevante, alguna propuesta, respuesta a pregunta o solución a una problemática de la realidad, la | La intervención aporta, de modo relevante y convincente, alguna propuesta, respuesta a pregunta o solución a una problemática de la realidad, la |

|                                                             |                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                               |
|-------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>intervención</b>                                         | cuando se trata de una pregunta de aclaración).                                             | una mejor comprensión del texto o de la postura mantenida por el profesor o por un alumno en su ensayo o intervención.                                                                                                   | sociedad o la propia vida; o bien muestra algún punto débil del texto o de la postura mantenida por el profesor o por un alumno en su ensayo o intervención.                                                                               | sociedad o la propia vida; o bien muestra algún punto débil del texto o de la postura mantenida por el profesor o por un alumno en su ensayo o intervención y ofrece otra perspectiva o postura más adecuada. |
| <b>Formulación de las ideas (“ellos dicen” – “yo digo”)</b> | No se describen correctamente las ideas expuestas por el estudiante o profesor en la clase. | Se describen correctamente las ideas expuestas por el estudiante o profesor en la clase y se ponen en relación con las propias ideas o interpretaciones del texto (o de otros autores o libros leídos en la asignatura). | Se describen correctamente y de modo preciso las ideas expuestas por el estudiante o profesor en la clase y se ponen en relación con las propias ideas o interpretaciones del texto (o de otros autores o libros leídos en la asignatura). | Se describen correctamente y de modo preciso las expuestas por el estudiante o profesor en la clase y se ponen adecuadamente en relación con las propias ideas o interpretaciones del texto.                  |

## Rúbrica para los ensayos

**Principales cualidades de un buen ensayo:**

corrección, claridad, precisión, orden, justificación, relevancia, interés, profundidad, capacidad de convicción, elegancia

**A. Con respecto a la forma**

|                                                         | <b>DEFICIENTE<br/>(3-4)</b>                 | <b>SUFICIENTE<br/>(5-6)</b>                                                                                      | <b>NOTABLE<br/>(7-8)</b>                                                                                      | <b>SOBRESALIENTE<br/>(9-10)</b>                                                                                                 |
|---------------------------------------------------------|---------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Presentación</b>                                     |                                             | Incluye título y nombre.<br>Texto dividido en párrafos. Se ajusta a la extensión prevista.                       |                                                                                                               | Limpia y elegante.                                                                                                              |
| <b>Corrección tipográfica, ortográfica y gramatical</b> | Algún error ortográfico o gramatical grave. | Algún error ortográfico o gramatical menor. Varias erratas tipográficas.                                         | Alguna errata tipográfica.                                                                                    | Correcto.                                                                                                                       |
| <b>Citas y referencias</b>                              | Plagio (0).                                 | Para las citas de los libros se siguen las indicaciones de la "Guía práctica para escribir un ensayo académico". | Se usan adecuadamente las citas y paráfrasis: extensión, relevancia, ilustran una idea o apoyan un argumento. | Están bien integradas en el texto. Hay el número de citas que el tipo de ensayo requiere.                                       |
| <b>Estilo</b>                                           |                                             | Emplea ejemplos y califica adecuadamente.                                                                        | Texto bien trabado y convincente. Emplea algunas metáforas o imágenes.                                        | Texto muy bien trabado, con ritmo y muy convincente. Emplea diversas figuras retóricas: paralelismos, metáforas, imágenes, etc. |

|                              |                                                                                                                                                  |                                                                                             |                                                |                                                       |
|------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| <b>Estructura del ensayo</b> | No tiene una estructura reconocible (frases o párrafos inconexos) (0-2). Tiene estructura reconocible pero le falta alguna parte esencial (3-4). | Tiene estructura reconocible pero no es la adecuada para expresar el argumento o contenido. | Tiene estructura reconocible y es la adecuada. | La estructura hace sólido o convincente el argumento. |
|------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|

#### B. Con respeto al contenido

|                                                      | <b>DEFICIENTE<br/>(3-4)</b>                                                                    | <b>SUFICIENTE<br/>(5-6)</b>                                                                                                         | <b>NOTABLE<br/>(7-8)</b>                                                                                                                                                                                                                                                 | <b>SOBRESALIENTE<br/>(9-10)</b>                                                                                                                                       |
|------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Tema del ensayo</b>                               | No es claro.                                                                                   | Es claro y está formulado con precisión, pero resulta obvio y de respuesta fácil.                                                   | Es claro, está formulado con precisión, es relevante y requiere una respuesta elaborada.                                                                                                                                                                                 | Es claro, está formulado con precisión, es relevante y requiere una respuesta elaborada y original.                                                                   |
| <b>Propuesta, pregunta o problemática del ensayo</b> | El ensayo no aporta ninguna propuesta, respuesta a pregunta o solución a una problemática.     | El ensayo aporta alguna propuesta, respuesta a pregunta o solución a una problemática de la realidad, la sociedad o la propia vida. | El ensayo aporta, de modo relevante, alguna propuesta, respuesta a pregunta o solución a una problemática de la realidad, la sociedad o la propia vida.                                                                                                                  | El ensayo aporta, de modo relevante y convincente, alguna propuesta, respuesta a pregunta o solución a una problemática de la realidad, la sociedad o la propia vida. |
| <b>Comprensión del texto leído</b>                   | No demuestra haber leído el texto (0) o no haber comprendido los aspectos fundamentales (3-4). | Demuestra haber leído y comprendido el texto en sus aspectos fundamentales.                                                         | Demuestra haber comprendido los aspectos complejos del texto: varios sentidos de un concepto, varios niveles de significación, matices, ironías, evolución de los personajes o ideas, puntos de inflexión, relevancia los detalles para el conjunto de la historia, etc. | Demuestra la capacidad de tomar postura (formular tesis o preguntas relevantes) acerca de los aspectos complejos del texto.                                           |

|                                                             |                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                            |
|-------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Formulación de las ideas (“ellos dicen” – “yo digo”)</b> | No se describen correctamente las ideas del autor o de los personajes o no se ponen en relación con otras ideas del autor o del personaje. | Se describen correctamente y de modo preciso las ideas del autor o de los personajes y se ponen en relación con otras ideas del autor o del personaje, además de con las de otros autores o libros leídos en la asignatura. | Se describen correctamente y de modo preciso las ideas del autor o de los personajes; además, se ponen en relación de modo adecuado con otras ideas del autor o del personaje, además de con las de otros autores o libros leídos en la asignatura | Se describen correctamente y de modo preciso las ideas del autor o de los personajes; además, se ponen en relación de modo adecuado y relevante con otras ideas del autor o del personaje, así como con las propias ideas. |
| <b>Argumentación</b>                                        | Elucubración (0-2) o mero resumen sin argumentación propia (3-4).                                                                          | Justificada.                                                                                                                                                                                                                | Sólida y convincente.                                                                                                                                                                                                                              | Sólida, convincente y original.                                                                                                                                                                                            |
| <b>Comparaciones y contrastes</b>                           | No hay.                                                                                                                                    | El ensayo establece comparaciones y contrastes (personajes, ideas, pasajes, etc.) dentro del libro.                                                                                                                         | El ensayo establece comparaciones y contrastes relevantes (personajes, ideas, pasajes, etc.) dentro del libro y con otros libros.                                                                                                                  | El ensayo establece comparaciones y contrastes relevantes (personajes, ideas, pasajes, etc.) dentro del libro y con otros libros sobre aspectos o temas complejos o no evidentes.                                          |
| <b>Sobre la introducción</b>                                | No hay o no formula el tema, la tesis o hipótesis.                                                                                         | Formula el tema, la tesis o hipótesis.                                                                                                                                                                                      | Sitúa el tema en su contexto.                                                                                                                                                                                                                      | Muestra la relevancia o importancia del tema elegido.                                                                                                                                                                      |
| <b>Sobre la parte central</b>                               | No contiene argumentos reconocibles.                                                                                                       | Tiene argumentos claramente reconocibles.                                                                                                                                                                                   | Tiene argumentos bien formulados y justificados. Considera los argumentos contrarios (posibles o reales).                                                                                                                                          | Tiene argumentos bien formulados, justificados y convincentes. Refuta los argumentos contrarios (posibles o reales).                                                                                                       |
| <b>Conclusión</b>                                           | No hay.                                                                                                                                    | Se sigue lógicamente de la parte central.                                                                                                                                                                                   | Sitúa la conclusión en su contexto más general.                                                                                                                                                                                                    | Muestra la relevancia de la conclusión alcanzada.                                                                                                                                                                          |

## Guía práctica para escribir un ensayo académico<sup>1</sup>

### 1. ¿Qué es un ensayo?

En el contexto académico, un ensayo es un texto argumentativo en el que se expone y se defiende un punto de vista (una postura) sobre un tema, a través de razonamientos y evidencias. Para este fin, es fundamental, desde el principio, plantear claramente una tesis y justificarla mediante argumentos, ejemplos y referencias extraídas de fuentes confiables (Anguiano López *et al.* 2014: 27).

Aunque en un ensayo el peso de la postura personal puede variar, este tipo de género textual es el resultado de un proceso personal que implica, en todos los casos, investigar, diseñar, ejecutar y revisar el texto (Ramírez Osorio y López Gil 2018: 113).

### 2. ¿Cuáles son las características del ensayo?

Si bien las características del ensayo varían en función del propósito del autor, del tono (crítico, literario, didáctico, etc.) y de la disciplina (área de conocimiento), en líneas generales podría decirse que este tipo de texto:

- o Trata un tema específico que es discutible (es decir, sobre el que no se considera que haya una única versión correcta o verdadera, sino que cabe tomar diversas perspectivas/posturas sobre él).
- o Toma como punto de partida una tesis que se debe enunciar de manera clara desde el principio (preferiblemente en la introducción del texto).
- o Tiene una intención persuasiva, es decir, pretende convencer a través de los argumentos que ofrece.
- o Busca despertar el interés y la reflexión del lector (cf. Ramírez Osorio y López Gil 2018: 114).

Todas estas características están ampliamente relacionadas entre sí; por ejemplo, para persuadir al receptor es necesario escoger un tema debatido que despierte interés y, en consecuencia, establecer una tesis que luego pueda ser defendida por medio de argumentos de distinto tipo.

### 3. ¿Cuál es la estructura del ensayo?

El ensayo suele estar compuesto por tres grandes bloques: **introducción, desarrollo (argumentación) y conclusión.**

Cada una de las tres partes, que se corresponden con las descritas en la retórica clásica (*inventio*, *dispositio* y *elocutio*, respectivamente), cumple una función específica en cuanto a la organización de la información, lo que supone que en cada sección se deben incluir determinados elementos.

---

<sup>1</sup> Cómo citar este recurso:

Centro de Escritura. (2021). *Guía práctica para escribir un ensayo académico*. Universidad de Navarra.

Además, en contextos académicos, se suele añadir al final la lista de referencias bibliográficas empleadas en la escritura del texto.

### 3.1. Introducción

En la introducción se presenta el tema que se va a tratar, el contexto en el que se inscribe, la **tesis** y cómo se organizará el ensayo. Todo esto deberá orientarse hacia un mismo propósito: enganchar al lector.

Aunque se trata de la primera parte del texto para el lector, se suele escribir al final, es decir, una vez que se ha redactado el desarrollo.

---

#### La tesis

La tesis refleja la posición del autor del ensayo respecto al tema sobre el que escribe. Es el punto más importante en este tipo de texto.

Una buena tesis debe ser discutible, es decir, debe generar debate y sustentarse con argumentos. Debe ser, igualmente, definible y lo más clara y específica posible.

Desde un punto de vista lingüístico, la tesis es un enunciado declarativo, es decir, una oración (o varias) que afirma o niega algo.

Una tesis no puede ser una pregunta, una lista, una oración vaga, combativa o de mera confrontación. Una tesis tampoco es un tema. El tema o tópico de un texto es el asunto sobre el que se discute; es una frase o un hecho. La tesis sería lo que se dice del tema, es decir, la proposición discutible que el escritor intenta probar en su escrito (Rodburg 1999).

Por ejemplo, si se quiere escribir un ensayo sobre los impuestos, el tema y la tesis podrían ser, respectivamente, los siguientes:

- o Los impuestos y la financiación de los servicios públicos (**TEMA**).
- o Pagar impuestos es indispensable para el adecuado funcionamiento de los bienes y servicios públicos, ya que garantiza un fondo común que financia los costes dirigidos a satisfacer necesidades colectivas de la población (sanitarias, educativas, culturales, de seguridad y defensa, pago de pensiones, entre muchas otras) que no se pueden cubrir de manera individualizada (**TESIS 1**).
- o Pagar impuestos disminuye considerablemente los ingresos de los trabajadores. La cantidad de dinero que el ciudadano debe aportar de forma directa, además del encarecimiento de los bienes de consumo por impuestos indirectos, dificulta que pueda elegir libremente en qué gastar todo su salario y, por tanto, cómo cubrir sus necesidades básicas individuales (alimentos, vestido y vivienda) (**TESIS 2**).

Generalmente, cuando se trata de un ensayo breve, la tesis suele ir al final de la introducción. En estos casos, el esquema de formulación del texto es deductivo, es decir, va de lo general a lo particular.

En el caso de un ensayo más extenso (y de un escritor más experimentado), puede optarse por el esquema inductivo, en el que la introducción solamente incluye el planteamiento del tema y la tesis se formula en la conclusión (Anguiano López *et al.* 2014: 29).

---

### 3.2. Desarrollo

El segundo bloque del ensayo corresponde al desarrollo o argumentación. En esta parte del texto los párrafos se orientan a demostrar la validez de la postura del autor (la tesis) que ya ha sido enunciada en la introducción.

Es recomendable que cada párrafo empleado para sustentar la tesis se concentre en un solo **argumento** que la respalde (Anguiano López *et al.* 2014: 30).

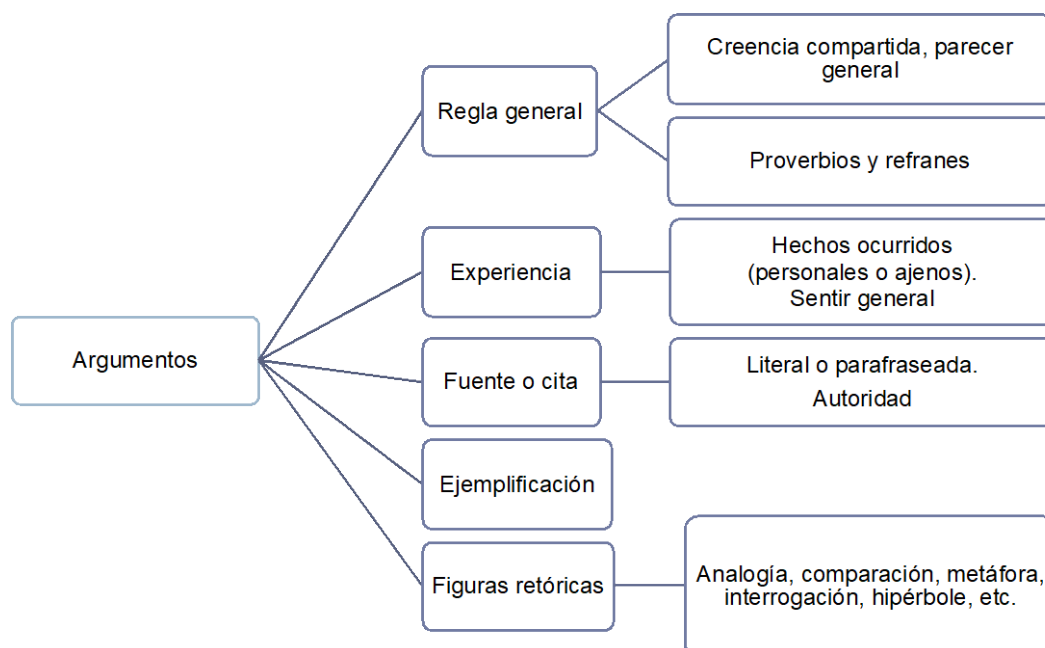
---

#### Argumento

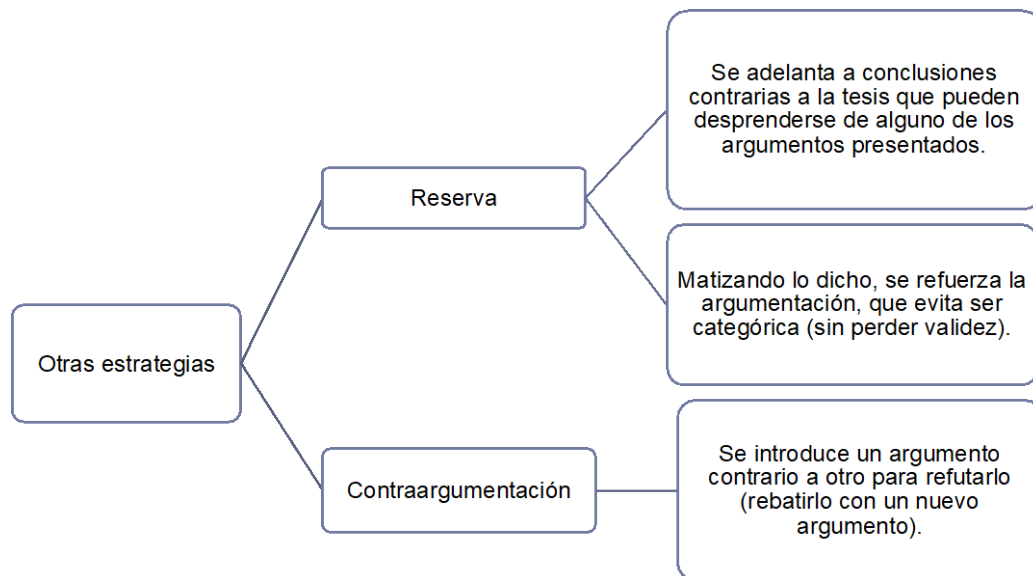
Los argumentos son aquellos enunciados que apoyan la tesis planteada por el autor del texto.

Un argumento no puede ser una frase o un tema. En cuanto a la forma gramatical, se trata, al menos, de una oración completa con sujeto y predicado. En lo que respecta al contenido, un argumento no es un juicio, una apreciación, un pensamiento o una creencia. Tampoco es una opinión sin fundamento (cf. Centro de Escritura Javeriano 2020).

Los argumentos empleados en un texto pueden ir desde la demostración científica (datos irrefutables) hasta la lógica de la experiencia. Algunos de los procedimientos discursivos que pueden funcionar como argumentos a favor de la tesis son los siguientes (Llamas Saíz *et al.* 2012: 146-155):



Además de emplear procedimientos a favor de la tesis (argumentos), el autor puede cuestionar o refutar las objeciones que pudieran surgir a propósito de esta, a través de estrategias que la matizan (reserva) o buscan la anulación de los argumentos contrarios (contraargumentación también llamada, tradicionalmente, *refutatio*) (Llamas Saíz *et al.* 2012: 152-154):



### 3.3. Conclusión

La última parte del ensayo es la conclusión. La función de esta sección es sintetizar los principales argumentos presentados en el cuerpo del texto en relación con la tesis; y, también, enfatizar sus implicaciones.

La conclusión constituye el cierre argumentativo del escrito. Suele organizarse de lo particular a lo general y busca generar una reflexión en el lector. También puede incluir una invitación a la acción (Ramírez Osorio y López Gil 2018: 115).

## 4. Modelos de ensayo según su composición<sup>2</sup>

Además de la estructura básica del ensayo en tres grandes bloques, el autor debe planificar qué tipo de composición seguirá el texto en cuanto a la organización lógica de la información. Algunos de los modelos de ensayo que puede emplear son los siguientes:

### 4.1. Estructura de lo general a lo particular

En este modelo, también denominado de “generalización” o “clasificación”, se presenta la información más general primero y después la más específica (esquema deductivo) (Anguiano López *et al.* 2014: 65).

Un modo de estructurar un ensayo breve de este tipo es seguir **el principio de 1+3+1**, es decir, en una extensión de cinco párrafos, 1 sería de introducción, 3 del cuerpo (o

---

<sup>2</sup> Este apartado ha sido elaborado y adaptado a partir de Sánchez-Ostiz (2015).

argumentación) y 1 para la conclusión. Cuando un ensayo deba ser extenso, de más de cinco párrafos, este principio lleva a aumentar las dimensiones de las partes proporcionalmente, aunque no necesariamente de una manera exacta; por ejemplo, un buen ensayo podría tener unas proporciones de 3 + 15 + 2.

Aunque el contenido de cada parte variará según la estrategia argumentativa, el escritor puede guiarse por el siguiente esquema (Sánchez-Ostiz 2015):

### **1. Introducción**

- a. Pasar de lo general a lo particular
- b. Formular claramente la tesis y la conversación en la que se inscribe
- c. Trazar un mapa-sumario de todo el ensayo y sus partes
- d. Destacar la importancia del argumento

### **2. Desarrollo**

- a. Narración y división: contexto y formulación de la cuestión
- b. Exposición de los argumentos propios
- c. Refutación de los argumentos contrarios
- d. Resultado

### **3. Conclusión**

- a. Síntesis de los argumentos y de la tesis
- b. Paso de lo particular a lo general

#### **4.2. Estructura de problema/solución**

Como su nombre indica, este patrón de organización divide la información en dos grandes bloques o secciones: i) exposición del problema y ii) solución.

En la primera sección, se expone el problema o el antecedente de manera concreta. Para ello, el escritor debe identificar los diferentes aspectos de la temática que se discute y ofrecer evidencias sobre el asunto. En este caso, se parte del supuesto de que existe una cuestión controvertida o problemática a la que se ha de dar respuesta. Ello implica que hay que formular la cuestión al principio, de modo que el lector tenga una idea clara sobre el tema, pero también con el fin de que ese tema cohesione y articule cada sección y subargumento del ensayo.

En la segunda sección o bloque, destinado a la solución o consecuente, se presenta la solución al problema o las implicaciones del antecedente. La finalidad de este segundo apartado es identificar una medida potencial (y apoyar su efectividad sobre otras posibilidades) o inferir los alcances de la temática sobre la base del antecedente (Anguiano López *et al.* 2014: 72).

El ensayo basado en la lógica problema/solución también puede estructurarse según el esquema de 1+[1+1+1]+1 párrafos, aunque en este caso corresponderán, respectivamente, a introducción [tesis, antítesis, síntesis] (comparación entre X e Y o entre X en este texto/personaje y en este otro) y conclusión.

La introducción y la conclusión son de vital importancia, pues establecen el contexto y la importancia de la cuestión y la conectan con la discusión más general.

Un esquema posible para este tipo de composición lógica de problema/solución sería el siguiente (Sánchez-Ostiz 2015):

### 1. Introducción

- a. Situar el tema en el marco general de discusión o de la asignatura. Elegir y centrar bien el tema es crucial.
- b. Enunciar el punto de vista que el autor del ensayo va a usar: la problemática.
- c. Adelantar el esquema del argumento; por ejemplo: “diré a, luego b, concluiré c y extraeré las conclusiones pertinentes; todo lo cual nos ayudará comprender mejor, a advertir la importancia de Z”.

### 2. Desarrollo

- a. Formular el problema
- b. Ofrecer la solución
- c. Explicitar la tesis / respuesta / resultado (al final)

En a. y b. es indispensable el empleo de argumentos y contraargumentos.

### 3. Conclusión

- a. Volver a nombrar el argumento: “Así pues...”.
- b. Enunciar las limitaciones del propio ensayo: cuestiones que no se han tratado, puntos débiles, otros temas relacionados, etc.
- c. Conectar lo particular con lo general.

## 5. ¿Cómo citar las fuentes bibliográficas en un ensayo?

Las citas que se emplean en la elaboración de cualquier texto académico pueden ser **directas** (o textuales) e **indirectas** (o parafrásticas) (puede consultar este [Genially sobre trabajos académicos](#)).



La forma de citar lo que han señalado otros autores, tanto en el cuerpo del ensayo como al final (referencias bibliográficas), variará en función del estilo que se escoja (APA, **Chicago**, Vancouver, etc.).<sup>3</sup> En todo caso, se debe ser consistente con el estilo bibliográfico seleccionado y no combinar distintos tipos en un mismo escrito.

---

<sup>3</sup> Enlace: <https://biblioguias.unav.edu/citasyplagio/citasyreferencias>

Es indispensable que todas aquellas ideas que no sean del alumno se citen explícitamente en el texto; de lo contrario, el autor incurriría en un problema de honestidad intelectual: el **plagio**.<sup>4</sup>

---

---

## Chicago

El estilo de citas que se recoge en el *Manual de estilo Chicago* (University of Chicago Press 2017) comprende indicaciones para referenciar todo tipo de documentos de dos modos diferentes (Universidad de Navarra 2021):

1. **Autor-fecha.** La cita se incluye en el cuerpo del texto y especifica, entre paréntesis, el autor y la fecha de la fuente utilizada; también el número de página (si aplica). Por ejemplo: (Spang 2009) o (Spang 2009, 48).

2. **Notas al pie.** En este caso, se incluye un subíndice en el párrafo y la información de la fuente utilizada en una nota al pie de página. Por ejemplo:

<sup>1</sup> Kurt Spang, *Persuasión. Fundamentos de retórica* (Pamplona: Eunsa, 2009), 48.

En ambos casos, el material citado en el cuerpo del texto debe estar reflejado de forma detallada en la lista de referencias bibliográficas que se ofrece al final del ensayo. Esta lista debe seguir, igualmente, el mismo formato que se usó a lo largo del texto; en este caso, Chicago. Por ejemplo:

Spang, Kurt. 2009. *Persuasión. Fundamentos de retórica*. Pamplona: Eunsa.

La estructura de la referencia variará según se trate de un libro, un capítulo de libro, un artículo de revista, etc.: <https://biblioguias.unav.edu/citasyplagio/chicago><sup>5</sup>

En el caso de autores antiguos y fuentes primarias clásicas como las que se utilizan en las asignaturas de Grandes Libros del Core Curriculum, la cita debe contar con el nombre del autor, el título de la obra en cursiva, el capítulo (normalmente en números romanos) y, si se sabe, el párrafo o verso en el que se encuentra separado por comas o puntos. En la medida de lo posible, hay que evitar (y es un error bastante habitual) hacer referencia al número de las páginas o al año de la traducción moderna que se está utilizando. Por ejemplo, para citar los versos del episodio de las sirenas en el canto duodécimo de la *Odisea* de Homero, el formato sería el siguiente:

Homero, *Odisea* XII.165-200

En el caso del mito de la caverna de Platón que se desarrolla entre los párrafos 514e-518e del libro octavo de la *República*:

---

<sup>4</sup> Enlace: <https://biblioguias.unav.edu/citasyplagio/evitar-plagio>

<sup>5</sup> Otros enlaces sobre el estilo Chicago que pueden ser de utilidad:  
<http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/otraspub/otraspub07.pdf>  
[https://biblioguias.uam.es/citar/estilo\\_chicago](https://biblioguias.uam.es/citar/estilo_chicago)

Platón, *República* VIII. 514e-518e

Solo en el caso de que no se pueda citar de este modo, se indicará el número de página de la traducción moderna que se esté manejando.

En la parte final dedicada a la bibliografía se puede especificar, a título informativo, la edición empleada, indicando el traductor, lugar, editorial y año de publicación:

Homero, *Odisea*. Tr. José Manuel Pabón (Madrid: Gredos, 1982).  
Platón, *La República*. Tr. José Manuel Pabón y Manuel Fernández-Galiano (Madrid: Alianza Editorial, 2013).

---

### Referencias bibliográficas

- Anguiano López, M; Huerta Rodríguez, J., Ibarra Sepúlveda, J. y K. Almazán Olachea. (2014). *Manual básico para la escritura de ensayos. Estudios y propuestas de lenguaje y educación*. Fundación SM y Consejo Puebla de Lectura.
- Centro de Escritura Javeriano. (2020). *Plan jerarquizado de ensayo*. <https://cutt.ly/9Qe6puH>.
- Ramírez Osorio, L. y K. López-Gil. (2018). *Orientar la escritura a través del currículo en la universidad*. Sello Editorial Javeriano.
- Llamas Saíz, C.; Martínez Pasamar, C. y C. Tabernero Sala. (2012). *La comunicación académica y profesional. Usos, técnicas y estilo*. Aranzadi.
- Rodburg, M. (1999). *Developing A Thesis*. Harvard College Writing Center. <https://writingcenter.fas.harvard.edu/pages/developing-thesis>
- Sánchez-Ostiz, Á. (2015). *Modelo de estructura para un ensayo*. Taller de técnicas para asignaturas del Core Curriculum – Itinerario Interfacultativo dictado el 5 de febrero de 2015.
- Universidad de Navarra. (2021, 26 de julio). *Citas y plagio: Chicago*. <https://biblioguias.unav.edu/citasyplagio/chicago>
- University of Chicago Press. (2017). *The Chicago Manual of Style*. 17ª edición. University of Chicago Press.

## **José Ortega y Gasset, *La rebelión de las masas***

### **Guía de lectura (2021)**

*Se recogen a continuación algunas citas del libro, así como algunas preguntas. El objetivo es ayudar a la lectura, señalando pasajes o ideas importantes, que conviene no pasar por alto. Al final hay un listado de conceptos clave empleados por el autor y un listado de preguntas de reflexión.*

#### **A. Pasajes seleccionados**

---

##### **I. El hecho de las aglomeraciones**

“Hay un hecho que, para bien o para mal, es el más importante en la vida pública europea de la hora presente. Este hecho es el advenimiento de las masas al pleno poderío social. Como las masas, por definición, no deben ni pueden dirigir su propia existencia y menos regentar la sociedad, quiere decirse que Europa sufre ahora la más grave crisis que a pueblos, naciones, culturas, cabe padecer” (p. 65).

**¿Por qué es un “hecho”?**

“Para la inteligencia del formidable hecho conviene que se evite dar, desde luego, a las palabras ‘rebelión’, ‘masas’, ‘poderío social’, etcétera, un significado exclusiva o primariamente político” (p. 66).

**¿Por qué hace esta advertencia? ¿Qué consecuencias tendría malinterpretarle en este punto?**

*Metáfora del “lleno”.*

**¿Qué función desempeña esta metáfora? ¿Qué nos dice sobre su modo de argumentar?**

“...la vida pública no es sólo política, sino, a la par y aun antes, intelectual, moral, económica, religiosa” (p. 66)

**¿Qué significa esta afirmación? ¿Es cierto lo que dice?**

“Sorprenderse, extrañarse, es comenzar a entender. Es el deporte y el lujo específico del intelectual. Por eso su gesto gremial consiste en mirar el mundo con ojos dilatados por la extrañeza” (p. 67)

**¿Por qué hace esa afirmación? ¿Cuál es su origen? ¿Es acertada?**

“La muchedumbre, de pronto, se ha hecho visible, se ha instalado en los lugares preferentes de las sociedad. Antes, si existía, pasaba inadvertida, ocupaba el fondo del escenario social; ahora se ha adelantado a las baterías, es ella el personaje principal. Ya no hay protagonistas: sólo hay coro” (p. 68).

“La sociedad es siempre una unidad dinámica de dos factores: minorías y masas. Las minorías son individuos o grupos de individuos especialmente cualificados. La masa es el conjunto de personas no especialmente cualificadas. No se entienda, pues, por masas sólo ni principalmente las ‘masas obreras’. Masa es ‘el hombre medio’” (p. 68).

**¿Cómo se definen masa y minoría?**

“En rigor, la masa puede definirse, como hecho psicológico sin necesidad de esperar a que aparezcan los individuos en aglomeración. Delante de una sola persona podemos saber si es masa o no. Masa es todo aquél que no se valora a sí mismo –en bien o en mal- por razones especiales, sino que se siente ‘como todo el mundo’ y, sin embargo, no se angustia, se siente a sabor al sentirse igual a los demás” (p. 69-70).

**¿En qué sentido es la masa un hecho psicológico?**

“Cuando se habla de ‘minorías selectas’ la habitual bellaquería suele tergiversar el sentido de esta expresión fingiendo ignorar que el hombre selecto no es el petulante que se cree mejor a los demás, sino el que se exige más que los demás, aunque no logre cumplir en su persona esas exigencias superiores” (p. 70).

**¿Cuál es la habitual bellaquería?**

“...boyas que van a la deriva” (p. 70).

**¿Qué implica esta imagen?**

“La división de la sociedad en masas y minorías excelentes no es, por tanto, una división en clases sociales, sino en clases de hombres, y no puede coincidir con la jerarquización en clases superiores e inferiores” (p. 70-71).

“Pero, en rigor, dentro de cada clase hay masa y minoría auténtica” (p. 71)

**¿Por qué dice Ortega lo anterior? ¿Qué significa?**

“Creo que las innovaciones políticas de los más recientes años no significan otra cosa que el imperio político de las masas. La vieja democracia vivía templada por una abundante dosis de liberalismo y de entusiasmo por la ley”.

**¿Qué diferencia hay entre democracia e hiperdemocracia (p. 72-73)?**

**¿Qué es el “derecho a la vulgaridad” (p. 73)?**

“Quien no sea como todo el mundo, quien no piense como todo el mundo corre el riesgo de ser eliminado. Y claro está que ese ‘todo el mundo’ no es ‘todo el mundo’. ‘Todo el mundo’ era, normalmente, la unidad compleja de masa y minorías discrepantes, especiales. Ahora todo el mundo es sólo la masa” (p. 73)

**¿Guarda lo anterior alguna relación con el concepto de lo “políticamente correcto”?**

**¿Por qué?**

**[No hay que leer los apartados II y III]**

#### **IV. El crecimiento de la vida**

“Pero, en definitiva, el crecimiento sustantivo del mundo no consiste en sus mayores dimensiones, sino en que incluya más cosas. Cada cosa –tómese la palabra en su más amplio sentido– es algo que se puede desear, intentar, hacer, deshacer, encontrar, gozar o repeler; nombres todos que significan actividades vitales” (p. 97).

**¿Qué implicaciones tienen el análisis del “comprar” para comprender la situación descrita por Ortega (p. 97)?**

“Nuestra vida es en todo instante y antes que nada conciencia de lo que no es posible” (p. 98).

“Mundo es el repertorio de nuestras posibilidades vitales” (p. 98).

“No quiero decir con lo dicho que la vida humana sea hoy mejor que en otros tiempos. No he hablado de cualidad de la vida presente, sino sólo de su crecimiento, de su avance cuantitativo o potencial. Creo con ello describir rigurosamente la conciencia del hombre con mayor potencialidad que nunca y parecerle todo lo pretérito afectado de enanismo” (p. 101).

**A tenor de la exposición de Ortega, ¿considera que tiene una visión positiva o negativa de la época que describe?**

“Vivimos en un tiempo que se siente fabulosamente capaz para realizar, pero no sabe qué realizar. Domina todas las cosas, pero no es dueño de sí mismo. Se siente perdido en su propia abundancia. Con más medios, más saber, más técnicas que nunca, resulta que el mundo actual va como el más desdichado que haya habido: puramente a la deriva” (p. 102).

“La seguridad de las épocas de plenitud –así en la última centuria– es una ilusión óptica que lleva a despreocuparse del porvenir, encargado de su dirección a la mecánica del universo. Lo mismo el liberalismo progresista que el socialismo de Marx, suponen que lo deseado por ellos como futuro óptimo se realizará, inexorablemente, con necesidad pareja a la astronómica” (p. 103).

#### **V. Un dato estadístico**

“Vivir es sentirse *fatalmente* forzado a ejercitar la libertad, a decidir lo que vamos a ser en este mundo” (p. 106).

“Es, pues, falso decir que en la vida ‘deciden las circunstancias. Al contrario: las circunstancias son el dilema, siempre nuevo, ante el cual tenemos que decidirnos. Pero el que decide es nuestro carácter” (p. 106).

“...el Poder público, el Gobierno, vive al día; no se presenta como un porvenir franco, no significa un anuncio claro de futuro, no aparece como comienzo de algo cuyo desarrollo o evolución resulte imaginable. En suma, vive sin programa de vida, sin proyecto. No sabe dónde va porque, en rigor, no va, no tiene camino prefijado, trayectoria anticipada. (...) De aquí que su actuación se reduzca a esquivar el conflicto de cada hora; no a resolverlo, sino a escapar de él por el pronto, empleando los medios que sean, aun a costa de acumular con su empleo mayores conflictos sobre la hora próxima. Así ha sido siempre el Poder público cuando lo ejercieron directamente las masas: omnipotente y efímero. El hombre-masa es el hombre cuya vida carece de proyecto y va la deriva. Por eso no construye nada, aunque sus posibilidades, sus poderes, sean enormes” (p. 107-108).

“En las escuelas que tanto enorgullecían al pasado siglo, no ha podido hacerse otra cosa que enseñar a las masas las técnicas de la vida moderna, pero no se ha logrado educarlas. Se les han dado instrumentos para vivir intensamente, pero no sensibilidad para los grandes debates históricos; se les han inculcado atropelladamente el orgullo y el poder de los medios modernos, pero no el espíritu” (p. 110).

## **VI. Comienza la disección del hombre masa**

*La pregunta que Ortega trata de responder en este apartado es doble:*

“¿Cómo es este hombre-masa que domina hoy la vida pública –la política y la no política? ¿Por qué es como es, quiero decir, cómo se ha producido?” (p. 112).

**¿Por qué dice Ortega que “el hombre que ahora intenta ponerse al frente de la existencia europea es muy distinto del que dirigió al siglo XIX, pero fue producido y preparado en el siglo XIX” (p. 112)?**

“Es falso decir que la historia no es previsible. Innumerables veces ha sido profetizada. Si el porvenir no ofreciese un flanco a la profecía, no podría tampoco comprendérsele cuando luego se cumple y se hace pasado. La idea de que el historiador es un profeta del revés resume toda la filosofía de la historia” (p. 112-113).

**¿Cuál es la lógica de esta afirmación?**

*Lo que lleva al surgimiento del hombre masa:* “Es decir, que en todos esos órdenes elementales y decisivos la vida se presentó al hombre nuevo *exenta de impedimentos*” (p. 114). “Ancha es Castilla”.

“Se crea un nuevo escenario para la existencia del hombre, nuevo en lo físico y en lo social. Tres principios han hecho posible ese nuevo mundo: la democracia liberal, la experimentación científica y el industrialismo. Los dos últimos pueden resumirse en uno: la técnica” (p. 115).

“El mundo que desde el nacimiento rodea al hombre nuevo no le mueve a limitarse en ningún sentido, no le presenta veto ni contención alguna, sino que, al contrario, hostiga sus apetitos que, en principio, pueden crecer indefinidamente” (p. 116).

**¿Tiene esto alguna relación con la concepción capitalista de la economía?**

“Porque, en efecto, el hombre vulgar, al encontrarse con ese mundo técnico y socialmente tan perfecto, cree que lo ha producido la Naturaleza y no piensa nunca en los esfuerzos geniales de individuos excelentes que supone su creación” (p. 117).

**¿Por qué es el hombre masa “radicalmente ingrato” (p. 117)?**

**¿Cómo surge el “niño mimado” (p. 117)?**

“Mi tesis, pues, es ésta: la perfección misma con que el siglo XIX ha dado una organización a ciertos órdenes de la vida es origen de que las masas beneficiarias no la consideren como organización, sino como naturaleza. Así se explica y define el absurdo estado de ánimo que esas masas revelan: no les preocupa más que su bienestar y al mismo tiempo son insolidarias de las causas de ese bienestar. Como no ven en las ventajas de la civilización un invento y construcción prodigiosos, que sólo con grandes

esfuerzos y cautelas se puede sostener, creen que su papel se reduce a exigirlos perentoriamente, cual si fuesen derechos nativos” (p. 118)

**¿Tiene esto alguna situación con la sociedad actual? ¿Qué son los “derechos nativos” (p. 118).**

## **VII. Vida noble y vida vulgar, o esfuerzo e inercia**

“Por lo pronto somos aquello que nuestro mundo nos invita a ser, y las facciones fundamentales de nuestra alma son impresas en ella por el perfil del contorno como por un molde. Naturalmente: vivir no es más que tratar con el mundo” (p. 120).

**¿De qué modo expresa aquí Ortega la relación entre mundo y personalidad? ¿Qué relación puede tener esto con la función de la cultura?**

“Pero la nueva masa encuentra la plena franquía vital como estado nativo y establecido, sin causa especial ninguna. Nada de fuera la incita a reconocerse límites y, por tanto, a contar en todo momento con otras instancias, sobre todo con instancias superiores. (...) *Mas el hombre que analizamos se habitúa a no apelar de sí mismo a ninguna instancia fuera de él.* Está satisfecho tal y como es. Ingenuamente, sin necesidad de ser vano, como lo más natural del mundo tenderá a afirmar y dar por bueno cuanto en sí halla: opiniones, apetitos, preferencias o gustos. ¿Por qué no, si, según hemos visto, nada ni nadie le fuerza a caer en la cuenta de que él es un hombre de segunda clase, limitadísimo, incapaz de crear ni conservar la organización misma que da a su vida esa amplitud y contentamiento, en los cuales funda tal afirmación de su persona” (p. 121)

**¿Por qué está “satisfecho” el hombre-masa (p. 121-122)?**

“Nunca el hombre-masa hubiera apelado a nada fuera de él si la *circunstancia* no le hubiera forzado violentamente a ello” (p. 122).

**¿Hay algún eco de esta afirmación en la actualidad?**

“El hombre selecto o excelente está constituido por íntima necesidad de apelar de sí mismo a una norma más allá de él, superior a él, a cuyo servicio libremente se pone. (...) No le sabe su vida si no la hace consistir en servicio a algo trascendente. Por eso no estima la necesidad de servir como una opresión. Cuando ésta, por azar, le falta, siente desasosiego e inventa nuevas formas en normas más difíciles, más exigentes, que le opriman. Esto es la vida como disciplina –la vida noble” (pp. 122-123).

**¿Qué relación hay entre minorías, servicio y vida noble?**

“Para mí, nobleza es sinónimo de vida esforzada, puesta siempre a superarse a sí misma, a trascender de lo que ya es hacia lo que se propone como deber y exigencia. De esta manera, la vida noble queda contrapuesta a la vida vulgar o inerte, que, estáticamente, se recluye a sí misma, condenada a perpetua inmanencia como una fuerza exterior no la obligue a salir de sí. De aquí que llamemos masa a este modo de ser hombre –no tanto porque sea multitudinario, cuanto porque es inerte” (p. 125)

**¿Qué tipo de metáforas emplea Ortega en este pasaje?**

“Todo lo que sigue es consecuencia o corolario de esa estructura radical que podría resumirse así: el mundo organizado por el siglo XIX, al producir automáticamente un hombre nuevo, ha metido en él formidables apetitos, poderosos medios de todo orden para satisfacerlos –económicos, corporales (higiene, salud media superior a la de todos los tiempos), civiles y técnicos (entiendo por éstos la enormidad de conocimientos parciales y de eficiencia práctica que hoy tiene el hombre medio y de que siempre careció en el pasado)–. Después de haber metido en él todas estas potencias, el siglo XIX lo ha abandonado a sí mismo, y entonces, siguiendo el hombre medio su índole natural, se ha cerrado dentro de sí. De esta suerte, nos encontramos con una masa más fuerte que la de ninguna época, pero, a diferencia de la tradicional, hermetizada en sí misma, incapaz de atender a nada ni a nadie, creyendo que se basta; en suma: indócil” (p. 126)

“...la textura radical de su alma está hecha de hermetismo e indocilidad, porque les falta, de nacimiento, la función de atender a lo que está más allá de ellas, sean hechos, sean personas. Querrán seguir a alguien, y no podrán. Querrán oír, y descubrirán que son sordas” (p. 126).

“...este hombre-medio que ha aprendido a usar muchos aparatos de civilización, pero que se caracteriza por ignorar de raíz los principios mismos de la civilización” (p. 127).

### **¿A qué se refiere Ortega con “aparatos de civilización” (p. 127)?**

#### **VIII. Por qué las masas intervienen en todo y por qué sólo intervienen violentamente**

“Eso es precisamente tener obliterada, hermética, el alma. En este caso se trataría de hermetismo intelectual. La persona se encuentra con un repertorio de ideas dentro de sí. Decide contentarse con ellas y considerarse intelectualmente completa. Al no echar de menos nada fuera de sí, se instala definitivamente en aquel repertorio. He ahí el mecanismo de la obliteración” (p. 129).

“Nos encontramos, pues, con la misma diferencia que eternamente existe entre el tonto y el perspicaz. Éste se sorprende a sí mismo siempre a dos dedos de ser tonto; por ello hace un esfuerzo para escapar a la inminente tontería, y en ese esfuerzo consiste la inteligencia. El tonto, en cambio, no se sospecha a sí mismo: se parece discretísimo, y de ahí la envidiable tranquilidad con que el necio se asienta e instala en su propia torpeza” (pp. 129-130).

#### **¿Cuál es el problema del “tonto” según Ortega (pp. 129- 130)?**

“Esto es lo que en el primer capítulo enunciaba yo como característico de nuestra época: no que el vulgar crea que es sobresaliente y no vulgar, sino que el vulgar proclame e imponga el derecho a la vulgaridad, o la vulgaridad como derecho” (p. 130).

“Las ‘ideas’ de este hombre medio no son auténticamente ideas, ni su posesión es cultura. La idea es un jaque a la verdad. Quien quiera tener ideas necesita antes disponerse a querer la verdad y aceptar las reglas de juego que ella imponga. No vale hablar de ideas u opiniones donde no se admite una instancia que las regula, una serie de normas a que en la discusión cabe apelar” (p. 132).

#### **¿Qué tipo de reglas impone la verdad (p 132)?**

#### **¿De qué manera opone Ortega cultura y barbarie (p. 132)?**

“Tener una idea es creer que se poseen las razones de ella, y es por tanto creer que existe una razón, un orbe de verdades inteligibles. Idear, opinar, es una misma cosa con apelar a tal instancia, supeditarse a ella, aceptar su código y su sentencia, creer, por tanto, que la forma superior de la convivencia es el diálogo en que se discuten las razones de nuestras ideas” (p. 134).

#### **¿Qué es “tener una idea” (p. 134)?**

“El liberalismo –conviene hoy recordar esto– es la suprema generosidad: es el derecho que la mayoría otorga a las minorías y es, por tanto, el más noble grito que ha sonado en el planeta. Proclama la decisión de convivir con el enemigo, más aún, con el enemigo débil” (p. 137).

“Nada acusa con mayor claridad la fisonomía del presente como el hecho de que vayan siendo tan pocos los países donde existe la oposición. En casi todos, una masa homogénea pesa sobre el Poder público y aplasta, aniquila todo grupo opositor. La masa (...) no desea la convivencia con lo que no es ella. Odia a muerte lo que no es ella” (p. 137).

#### **IX. Primitivismo y técnica**

“...en sí misma la situación presente es potencia bifronte de triunfo o de muerte” (p. 138).

“No creo en la absoluta determinación de la historia” (p. 138).

*Postura personal de Ortega:*

“No hay razón para negar la realidad del progreso, pero es preciso corregir la noción que cree seguro este progreso” (p. 139).

“La técnica es consustancialmente ciencia, y la ciencia no existe si no interesa en su pureza y por ella misma y no puede interesar si las gentes no continúan entusiasmadas con los principios generales de la cultura” (p. 144).

#### **¿Qué relación hay entre técnica, ciencia y cultura?**

“Se vive con la técnica, pero no *de* la técnica. Ésta no se nutre ni respira a sí misma, no es *causa sui*, sino precipitado útil, práctico, de preocupaciones superfluas, imprácticas” (p. 144).

## **X. Primitivismo e historia**

“Los principios en que se apoya el mundo civilizado –el que hay que sostener– no existen para el hombre medio actual. No le interesan los valores fundamentales de la cultura, no se hace solidario de ellos, no está dispuesto a ponerse a su servicio” (p. 151).

**¿Cuáles serían esos principios?**

“Al primer pronto, una actitud *anti-algo* parece posterior a este algo, puesto que significa una reacción contra él y supone su previa existencia. (...) El que se declara anti-Pedro no hace, traduciendo su actitud a lenguaje positivo, más que declararse partidario de un mundo donde Pedro no exista. Pero esto es precisamente lo que acontecía al mundo cuando aún no había nacido Pedro. El antipedrista, en vez de colocarse después de Pedro, se coloca antes y retrotrae toda la película a la situación pasada, al cabo de la cual está inexorablemente la reaparición de Pedro” (p. 156).

**¿Cuál es el problema de adoptar una postura “anti-algo” (p. 156)?**

“El pasado tiene razón, la suya. Si no se le da ésa que tiene, volverá a reclamarla, y de paso a imponer la que no tiene. El liberalismo tenía una razón, y ésa hay que dársela *per saecula saeculorum*. Pero no tenía toda la razón, y ésa que no tenía es la que hay que quitarle. Europa necesita conservar su esencial liberalismo. Ésa es la condición para superarlo” (p. 157).

## **XI. La época del “señorito satisfecho”**

*Resumen de lo explicado hasta el momento:*

“Si atendiendo a los efectos de vida pública se estudia la estructura psicológica de este nuevo tipo de hombre-masa, Se encuentra lo siguiente: 1.º, una impresión nativa y radical de que la vida es fácil, sobrada, sin limitaciones trágicas; por lo tanto, cada individuo medio encuentra en sí una sensación de dominio y triunfo que, 2.º, le invita a afirmarse a sí mismo tal cual es, dar por bueno y completo su haber moral e intelectual. Este contentamiento consigo le lleva a cerrarse para toda instancia exterior, a no escuchar, a no poner en tela de juicio sus opiniones y a no contar con los demás. Su sensación íntima de dominio le incita constantemente a ejercer predominio. Actuará, pues, como si sólo él y sus congéneres existieran en el mundo; por lo tanto, 3.º, intervendrá en todo imponiendo su vulgar opinión sin miramientos, contemplaciones, trámites ni reservas, es decir, según un régimen de ‘acción directa’” (p. 159).

*Intención del autor:* “El presente ensayo no es más que un primer ensayo de ataque a ese hombre triunfante, y el anuncio de que unos cuantos europeos van a revolverse enérgicamente contra su pretensión de tiranía. Por ahora se trata de un ensayo de ataque nada más: el ataque a fondo vendrá luego, tal vez muy pronto, en forma muy distinta de la que este ensayo reviste. El ataque a fondo tiene que venir en forma que el hombre-masa no pueda precaverse contra él, lo vea ante sí y no sospeche que aquello, precisamente aquello, es el ataque a fondo” (p. 160).

“El niño mimado es el heredero que se comporta exclusivamente como heredero. Ahora la herencia es la civilización –las comodidades, la seguridad, en suma, las ventajas de la civilización” (p. 160).

“*Toda vida es la lucha, el esfuerzo por ser sí misma.* Las dificultades con que tropiezo para realizar mi vida son, precisamente, lo que despierta y moviliza mis actividades, mis capacidades. Si mi cuerpo no pesase, yo no podría andar. Si la atmósfera no me oprimiese, sentiría mi cuerpo como una cosa vaga, fofa, fantasmática” (p. 162).

## **XII. La barbarie del “especialismo”**

*En este apartado se ocupa de la “mecánica” de la producción del hombre-masa.*

“Pues bien: resulta que el hombre de ciencia actual es el prototipo del hombre-masa” (p. 173).

“Sería de gran interés, y mayor utilidad que la aparente a primera vista, hacer una historia de las ciencias físicas y biológicas mostrando el proceso de creciente especialización en la labor de los investigadores. Ella haría ver cómo, generación tras generación, el hombre de ciencia ha ido constriñéndose, reclusándose, en un campo de ocupación intelectual cada vez más estrecho. Pero no

es esto lo importante que esa historia nos enseñaría, sino más bien lo inverso: cómo en cada generación el científico, por tener que reducir su órbita de trabajo, iba progresivamente perdiendo contacto con las demás partes de la ciencia, con una interpretación integral del universo, que es lo único merecedor de los nombres de ciencia, cultura, civilización europea” (p. 174).

“Llega a proclamar como una virtud el no enterarse de cuanto quede fuera del angosto paisaje que especialmente cultiva y llama *dilettantismo* a la curiosidad por el conjunto del saber” (p. 174).

“Pero esto crea una casta de hombres sobremanera extraños. El investigador que ha descubierto un nuevo hecho de la naturaleza tiene por fuerza que sentir una impresión de dominio y seguridad en su persona. Con cierta aparente justicia, se considerará como «un hombre que sabe». Y, en efecto, en él se da un pedazo de algo que junto con otros pedazos no existentes en él constituyen verdaderamente el saber. Esta es la situación íntima del especialista, que en los primeros años de este siglo ha llegado a su más frenética exageración. El especialista «sabe» muy bien su mínimo rincón de universo; pero ignora de raíz todo el resto” (pp. 175-176).

### [No hay que leer el apartado XIII]

#### **B. Algunos conceptos clave**

---

Masa y minoría

Democracia e hiperdemocracia (p. 72-73)

Derecho a la vulgaridad (p. 73)

Interpretación aristocrática de la historia (p. 75)

Sociedad y Estado (p. 77)

Súbita del nivel histórico (p. 80)

Plenitud de los tiempos (p. 89)

Circunstancias y mundo (p. 98)

Circunstancia y decisión (p. 106)

Vida exenta de impedimentos (p. 114)

El historiador como profeta al revés (p. 115)

Ancha es Castilla (p. 114)

Libre expansión de los deseos vitales (p. 117)

Radical ingratitud (p. 117)

Psicología del niño mimado (p. 117)

Estar satisfecho tal y como se es (p. 121)

“Servidumbre” en la que vive el hombre selecto / las minorías (p. 122)

Vida noble (p. 123) y nobleza (p. 125)

Hombre masa, masa normal y auténtico noble (p. 125)

Hermetismo e indocilidad (p. 126)

Obliteración del alma (p. 129)

Tonto y perspicaz (p. 129)

Vulgaridad como derecho (p. 130)

Ideas y verdad (p. 132)

Cultura y barbarie (p. 132)

Acción directa (p. 135)

Democracia liberal / liberalismo (p. 137)

Técnica, ciencia y cultura (pp. 143-144)

Naturaleza y civilización (p. 149)

Paradoja de ser “anti-algo” (p. 156)

Niño mimado (p. 160)

Especialista, sabio e ignorante (pp. 175-176)

#### **C. Preguntas de reflexión**

---

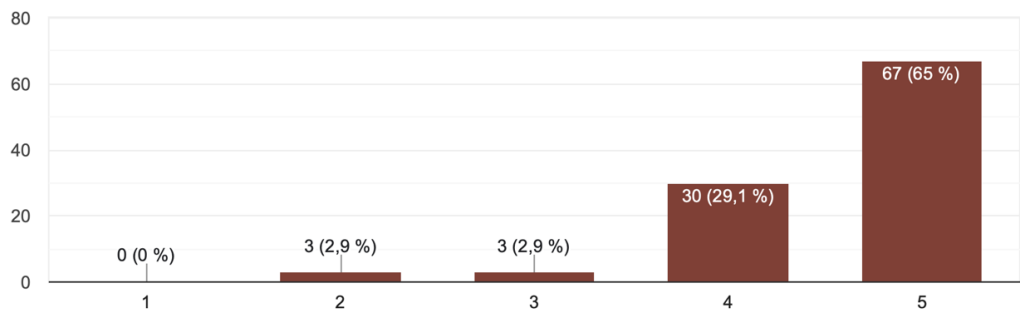
1. Las ideas del texto de Ortega, escrito hace casi un siglo, ¿parecen anticuadas o actuales? ¿Por qué?
2. ¿Es provocador el estilo del texto de Ortega? ¿Qué motivo podría llevar al autor escribir de ese modo? ¿Cuál es la finalidad de un texto como este? ¿Qué efecto produce en el lector? Ortega afirma: “El presente ensayo no es más que un primer ensayo de ataque a ese hombre triunfante [el hombre masa]”.

3. Según Ortega, ¿qué hace que alguien sea “masa” o “minoría”? ¿Tiene que ver con la clase social o el nivel de educación? ¿Qué relación tiene con el “esfuerzo”?
4. ¿Es elitista el planteamiento de Ortega? ¿En qué sentido? ¿Es eso algo positivo o negativo? ¿Es compatible sostener que la sociedad necesita élites (o minorías) con los ideales de la libertad democrática y de la igual dignidad de todas las personas?
5. ¿Por qué habla Ortega del “derecho a la vulgaridad”? ¿Es realmente algo malo querer ser como todo el mundo? ¿De qué manera nos influyen las modas? ¿Vivimos en sociedades homogéneas o variadas (en las formas de pensar, de vestir, en los estilos de vida, etc.)?
6. ¿Es real el riesgo de “ser eliminado” cuando no se piensa como todo el mundo? ¿A qué se puede estar refiriendo Ortega con esa afirmación? ¿Tiene alguna relación con la diferencia que hace entre democracia e hiperdemocracia? ¿Qué diría Ortega acerca de “lo políticamente correcto”?
7. Ortega afirma en varias ocasiones que las personas y la sociedad “van a la deriva”, a pesar del progreso y de la abundancia de medios. ¿Está de acuerdo con esta afirmación? ¿Por qué? ¿Sería mejor que tuvieran un rumbo fijo? ¿No va eso en contra de la libertad de las personas? ¿Habría algún modo de hacer compatible que la sociedad no vaya a la deriva con respetar la libertad?
8. Ortega afirma que en el origen del hombre masa se encuentra el surgimiento de la democracia liberal y el progreso técnico. ¿Significa esto que la democracia y la tecnología son algo negativo para la sociedad? ¿Era inevitable que esos avances produjeran el hombre masa? En nuestra situación actual, ¿podrían surgir o desarrollarse minorías sin renunciar a la democracia y a las ventajas de la técnica para la vida? ¿De qué manera?
9. Ortega usa la imagen del “niño mimado”, que tiene “derechos nativos”, es “radicalmente ingrato” y vive con mentalidad de “heredero” para describir al hombre masa. Alguien así no ha experimentado límites ni carencias en su vida. Al contrario, piensa que todo lo que tiene o hay en la sociedad es exigible o “natural”. ¿Se trata de un análisis correcto? ¿Hay personas o grupos sociales de la actualidad o de épocas de nuestro pasado reciente en las que se puedan identificar estas actitudes?
10. ¿Qué relación hay entre los diagnósticos de Ortega y Sócrates acerca de los problemas de la sociedad y de los individuos? ¿Y entre las soluciones que proponen? ¿Tienen algo en común Sócrates y Ortega como personas?
11. ¿Qué importancia tiene conocer la historia y la tradición cultural para la vida de las personas y las sociedades? ¿Cuál es, según Ortega, el problema de “ser anti algo”? ¿Qué alternativa habría a la dialéctica del “pro vs. en contra” para enfrentarse a los aspectos o valores que una sociedad necesita cambiar o mejorar? ¿Se podrían aplicar estas ideas a algún debate actual en la sociedad?
12. ¿A qué se refiere Ortega con el “hermetismo” del hombre masa? ¿Y con el problema del “tonto”? ¿Resulta ofensiva esa expresión? ¿Cuál es el problema que pretende señalar?
13. ¿Cuál es el problema del “especialismo” en la ciencia? ¿Por qué lo llama “barbarie”? ¿Esta crítica tiene alguna relación con las ideas de Sócrates?
14. ¿A partir de las ideas de Ortega, se pueden sacar algunas conclusiones positivas o propuestas para poner en práctica o es simplemente un análisis que se queda en la crítica de la situación actual?

**ANEXO 10. RESULTADOS DE LA ENCUESTA REALIZADA A LOS ALUMNOS DE DERECHO Y MEDICINA EN FEBRERO DE 2024**

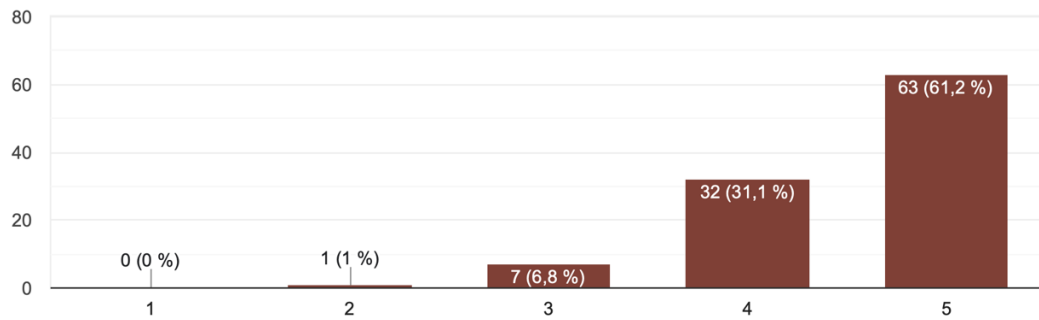
Número de encuestados: 221  
Número de respuestas: 103 (47%), de los cuales 35 fueron alumnos de Derecho (36% del total de respuesta) y 67 de Medicina (64% del total de respuestas)  
Margen de error: 7%, con un nivel de confianza del 95%.  
Fecha en que se realizó: marzo de 2024  
Se pudo responder de modo on-line.  
El cuestionario era anónimo. Se utilizó Google Forms.  
En la encuesta se pidió valorar de 1 a 5 el grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones acerca de las asignaturas del Programa de Grandes Libros.  
1=Totalmente en desacuerdo; 2=En desacuerdo; 3=Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4=De acuerdo; 5=Totalmente de acuerdo

1. Las asignaturas del Programa de Grandes Libros me han ayudado a comprender de modo más completo qué es el ser humano, ampliando la pers...e me ofrecen las demás asignaturas de mi grado.  
103 respuestas



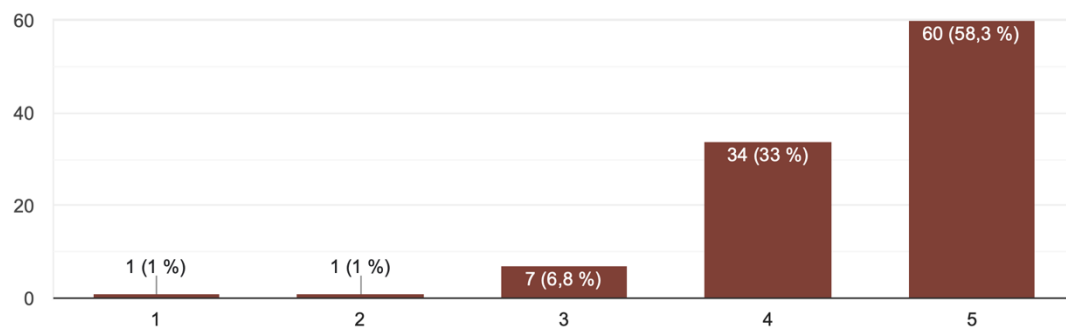
2. Las asignaturas del Programa me han ayudado a darme cuenta de que conocer la realidad requiere ir más allá de los límites de la ciencia que... conocimientos filosóficos de antropología o ética.

103 respuestas



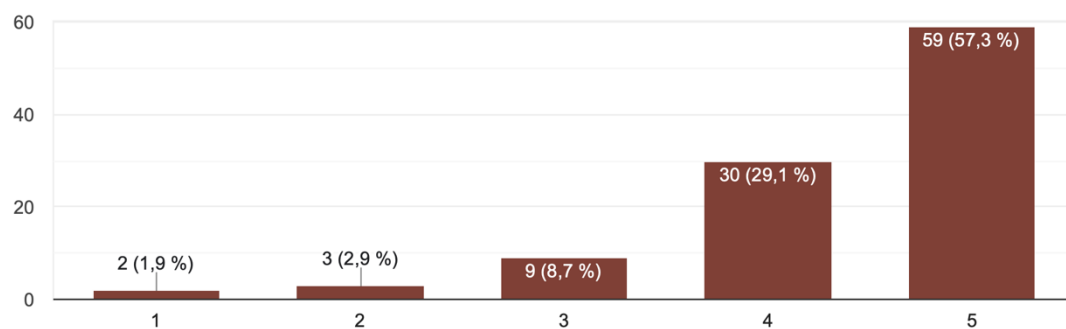
3. Las asignaturas del Programa me han ayudado a plantearme cuestiones éticas o de implicaciones sociales que puedo relacionar con mi grado.

103 respuestas



4. Las asignaturas del Programa me han ayudado a preguntarme por lo que da sentido a la vida y lo que puedo aportar a la sociedad a través de mi profesión.

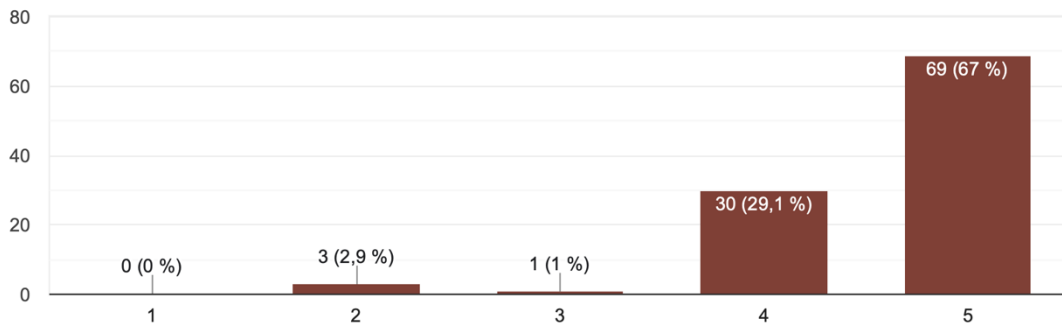
103 respuestas



**5. Las asignaturas del Programa han contribuido a que desarrolle las siguientes cualidades intelectuales:**

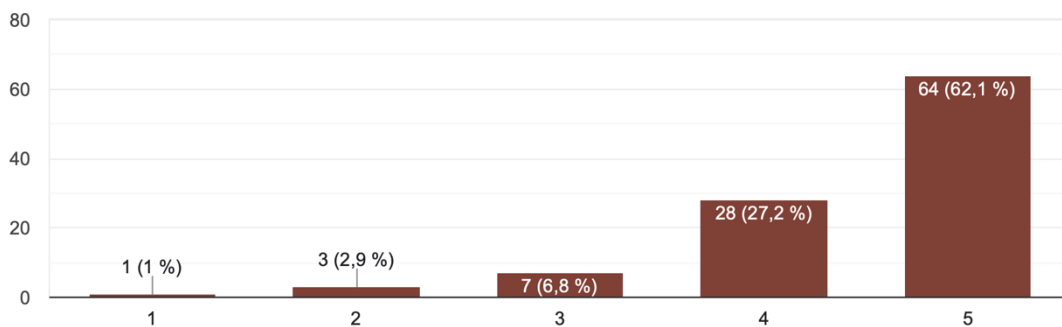
a) Curiosidad: preguntarme los porqués.

103 respuestas



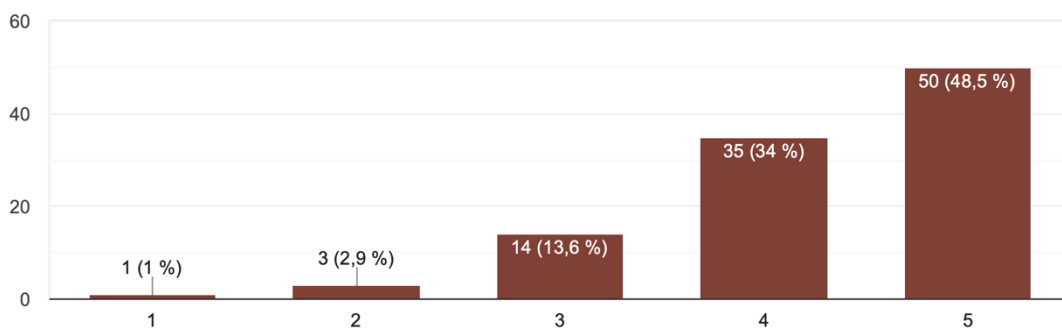
b) Autonomía: elaborar argumentos propios, pensar por mí mismo/a.

103 respuestas



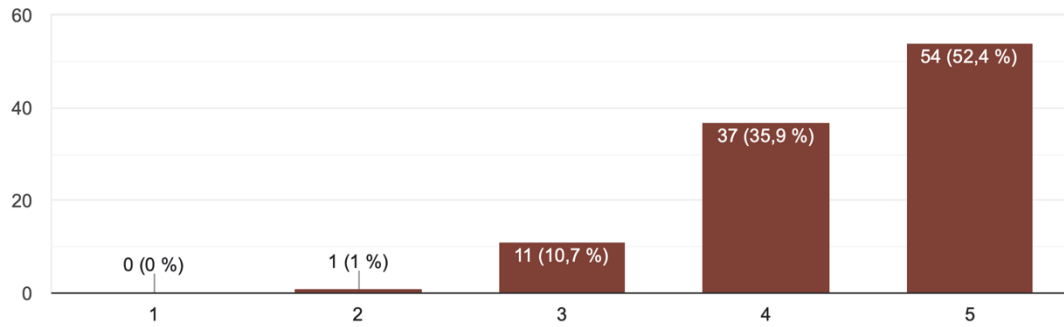
c) Humildad: aceptar mis limitaciones o errores en la comprensión de los temas.

103 respuestas



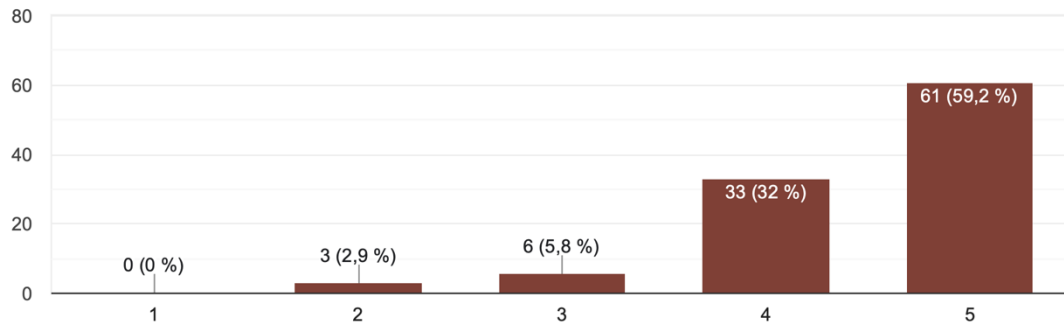
**d) Estar atento/a: saber descubrir lo relevante de los temas.**

103 respuestas



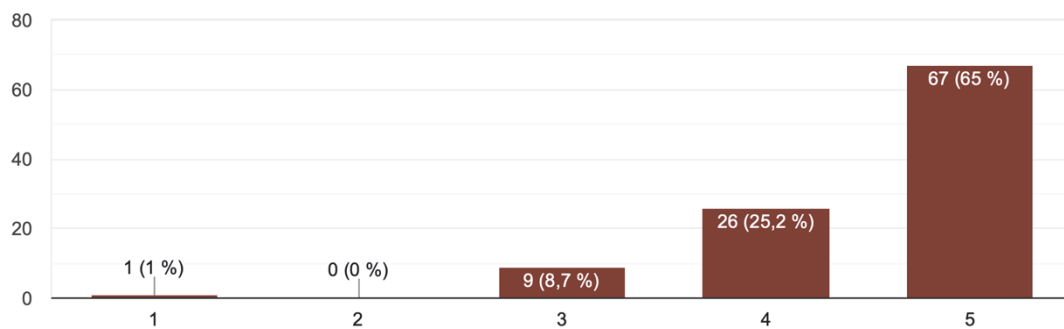
**e) Ser cuidadoso/a: buscar el rigor al pensar, hablar o escribir.**

103 respuestas



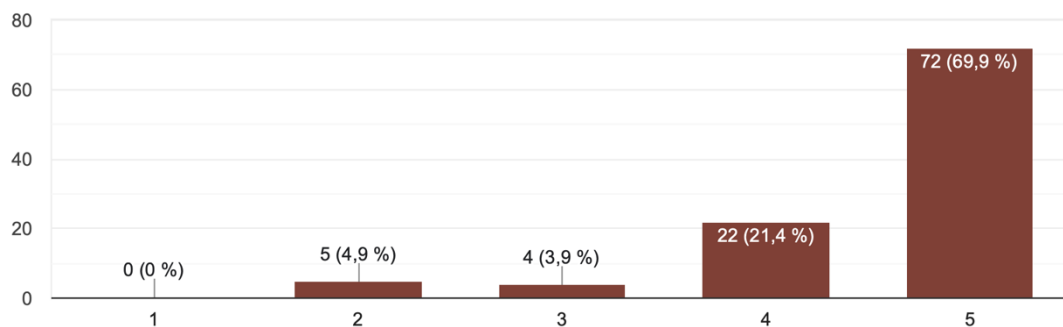
**f) Exhaustividad: ser profundo/a, no conformándose con respuestas superficiales.**

103 respuestas



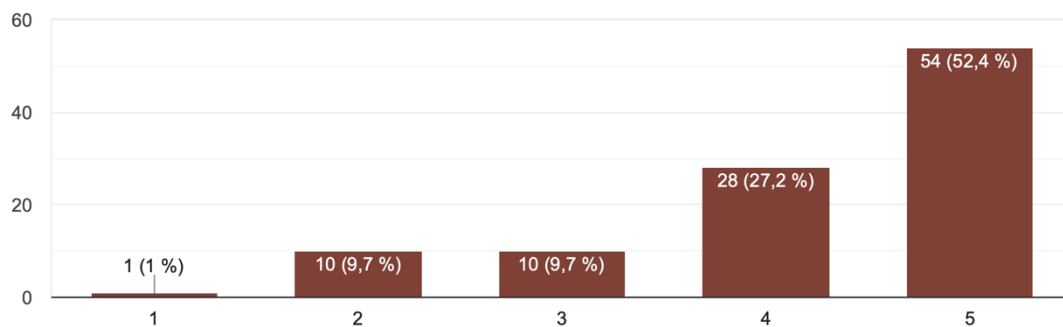
**g) Apertura intelectual: considerar diversas perspectivas sobre un tema.**

103 respuestas



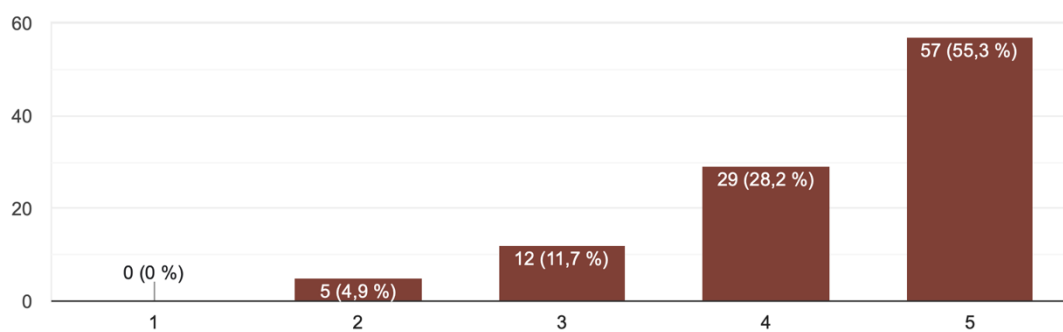
**h) Valentía: mantener mi postura o argumento, sin miedo a quedar mal por ello.**

103 respuestas



**i) Tenacidad: apreciar el esfuerzo que exige comprender temas difíciles.**

103 respuestas





Pamplona, 8 de marzo de 2023

### **Premios Razón Abierta**

Universidad Francisco de Vitoria

Fundación Joseph Ratzinger-Benedicto XVI

Estimados señores:

Les escribo para apoyar la candidatura a los Premios Razón Abierta del Programa de Grandes Libros del Instituto Core Curriculum de nuestra universidad. Me incorporé al Rectorado de la Universidad de Navarra en 2005, como vicerrectora de Alumnos, y posteriormente fui vicerrectora de Profesorado entre 2012 y 2021. Por el carácter interdisciplinar e interfacultativo de sus actividades, este Instituto depende del Rectorado y, en concreto, de los vicerrectorados que yo he ocupado durante esos años. Esto me ha permitido seguir muy directamente el desarrollo y crecimiento del Instituto durante más de quince años. En este tiempo he podido comprobar el impacto de sus programas en servicio de la formación humanística de inspiración cristiana de nuestros profesores y alumnos. Entre las numerosas iniciativas que el Instituto ha impulsado destaca el Programa de Grandes Libros, ya que ofrece a todos los estudiantes de la Universidad la oportunidad de adquirir una educación humanista siguiendo una metodología con larga tradición en algunas de las mejores universidades del mundo.

Cuando comenzaron las primeras conversaciones sobre este nuevo Programa en 2013 no podíamos imaginar que en tan pocos años estaría implantado en prácticamente todas las facultades y, sobre todo, que los estudiantes lo acogerían tan positivamente. Aunque se trata de un itinerario optativo, el número de matriculados no ha dejado de crecer, hasta llegar a los cerca de 700 alumnos actuales. Además, ha sido constante el agradecimiento de las facultades al Rectorado por impulsar este tipo de iniciativas.

Como catedrática de Bioquímica y Biología Molecular, me parece particularmente valioso que la educación universitaria no se reduzca a la preparación profesional ni a la especialización en un área de conocimiento, sino que proporcione a los estudiantes una visión amplia de los grandes interrogantes de la humanidad. La formación filosófica y teológica, más aún si se basa en la lectura directa de los grandes autores de la tradición, me parece imprescindible para cualquier auténtico universitario. Esta formación ofrece la base necesaria para el diálogo interdisciplinar y para que los estudiantes puedan elaborar una síntesis integradora de los distintos saberes como la que promueven precisamente los Premios Razón Abierta. Desde hace años, trabajamos para que la organización docente del conjunto de cada titulación propicie esta visión unitaria del saber. En esa tarea, las materias del Core Curriculum cumplen la función esencial de proporcionar un marco interpretativo –contando con las luces de la razón y la fe– en el que situar los conocimientos particulares de las diversas ciencias.



El método de seminario en grupos reducidos de 25 alumnos y el carácter interfacultativo de los grupos del Programa de Grandes Libros favorece la relación y el diálogo entre estudiantes y profesores en el campus, fomentando a la vez un hábito esencial para la vida universitaria: la lectura. Lo hace, además, con un enfoque que combina la profundidad, con la “mirada no especializada” que es necesaria para lograr que emerjan las cuestiones sobre la persona, la verdad, el bien común, con alumnos de todas las carreras. En gran medida, gracias al viaje compartido por los Grandes Libros, en este Programa se logra el difícil objetivo de que la educación sea, de verdad, un descubrimiento a la vez personal y compartido, más que la adquisición o transmisión del conocimiento de un experto a un estudiante. Aunque sea siempre un ideal difícil de alcanzar, iniciativas como esta nos acercan la concepción de la universidad como el “ayuntamiento de maestros y escolares”, es decir, como una comunidad de diálogo intelectual. Esta comunidad es la condición necesaria para cualquier iniciativa interdisciplinar y para que la institución universitaria sea un lugar de crecimiento personal, lo que a su vez da una dimensión de gran riqueza a la preparación profesional y la formación investigadora de sus estudiantes.

Los resultados educativos del Programa son muy positivos. Aunque lo cuantitativo nunca refleja fielmente la realidad, comprobamos que, año tras año, los alumnos valoran su satisfacción con las materias del Core Curriculum (4,3/5) por encima de la media de las demás asignaturas de la propia titulación. Además, las del Programa de Grandes Libros reciben una valoración aún superior (4,5/5). Pienso que estos datos reflejan el acierto de este planteamiento educativo, así como el excelente trabajo que realizan los más de veinte profesores que lo imparten y el cuidado que sus responsables ponen en la coordinación docente.

Me gustaría también destacar el alcance internacional del Programa. En su nacimiento fue decisiva la colaboración con el entonces director del *Core Curriculum Center* de la Universidad de Columbia, Roosevelt Montás, así como el decidido y generoso apoyo de la *Association for Core Texts and Courses* (ACTC), que reúne a un centenar de universidades con programas similares en varios continentes. Fruto de esa colaboración, surgieron en 2015 los congresos europeos de *Core Texts* (o Grandes Libros), de los que hemos sido co-organizadores, para promover la educación humanista. En 2019 nuestro campus acogió su tercera edición, con cerca de 150 participantes. Además, el profesor José María Torralba, director del Core Curriculum hasta 2022, es miembro del *Board of Directors* de la ACTC desde 2021. Recientemente ha publicado el libro *Una educación liberal. Elogio de los grandes libros* (Ediciones Encuentro), donde recoge lo aprendido en este proyecto. La obra ha tenido un notable eco en los medios de comunicación y el autor ha recibido numerosas invitaciones para impartir conferencias sobre el tema, lo cual refleja el interés que esta iniciativa está despertando en nuestro contexto educativo, por su novedad, apuesta por las humanidades y capacidad formativa.

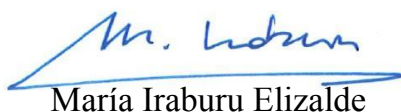


En el Rectorado recibimos con frecuencia visitas de universidades extranjeras, especialmente del ámbito hispánico, que desean conocernos e intercambiar experiencias. Uno de los aspectos que despiertan mayor interés es el Core Curriculum en general y el Programa de Grandes Libros en particular. Me consta que son numerosas las personas que han pedido al Instituto Core Curriculum asesoramiento para el desarrollo o revisión de sus programas de formación humanística.

Desde el Rectorado siempre hemos dado prioridad a iniciativas como la del Programa de Grandes Libros y las hemos apoyado decididamente, dotándolas de los recursos necesarios (materiales y personales), aún en tiempos de carestía, porque las consideramos esenciales para cumplir nuestra misión educativa. Aunque, por la propia naturaleza de la vida universitaria, se trate siempre de empresas inacabadas y mejorables, creo que no exagero si digo que el Programa cumple con creces los objetivos formativos que nos propusimos. Personalmente, he de decir que me encantaría poder volver a matricularme como alumna para cursar asignaturas tan valiosas con profesores tan preparados.

Quedo a su disposición para cualquier información adicional que consideren necesaria.

Un cordial saludo,



María Iraburu Elizalde



Universidad  
de Navarra

Pamplona, 14 de marzo de 2025

Dr. Secundino Fernández  
Vicerrector de Ordenación Académica  
Universidad de Navarra

Estimados señores:

A petición de los interesados, escribo esta carta de apoyo a la candidatura del Programa de Grandes Libros a los Premios Razón Abierta. He conocido el programa, sobre todo, durante mis años como decano de la Facultad de Medicina (2014-2022). En ese período se implantaron progresivamente las asignaturas de Grandes Libros en el grado en Medicina. Además, desde hace tiempo llevo interesándome por la tradición de la educación liberal y estoy familiarizado con las publicaciones sobre la docencia de Grandes Libros.

Considero que este programa es una parte relevante del proceso formativo transformador de los alumnos que nos proponemos ofrecer en nuestra universidad para que tengan una influencia positiva en la sociedad. Sería muy deseable que el número de alumnos que lo escogen (actualmente, alrededor del 12%) aumentara. Incluso que consiguiéramos encontrar alguna fórmula por medio de la que todos los alumnos de la universidad tuvieran, aunque fuera parcialmente, la experiencia educativa de estos seminarios. Estoy convencido del poder de este planteamiento educativo para despertar el asombro en los estudiantes y desatar en ellos el interés por crecer en su formación global.

El Core Curriculum es esencial para nuestra misión educativa de ofrecer a los estudiantes un marco conceptual amplio en el que integrar los conocimientos especializados de sus disciplinas. En la Universidad de Navarra no nos conformamos con preparar del mejor modo posible para el ejercicio de una profesión, sino que deseamos formar personas responsables y comprometidas con la mejora de la sociedad a través de su trabajo. Para ello es necesario que reciban una educación que les permita plantearse los grandes interrogantes del mundo actual y tener recursos intelectuales para responderlos adecuadamente. El Programa de Grandes Libros ha demostrado ser un medio excelente para conseguir este objetivo. Los datos cuantitativos que se aportan en la memoria son muy animantes y reflejan la impresión que ya tenía tanto durante mis años en el decanato y que he ido confirmando actualmente en el vicerrectorado. Se trata de un programa educativo pionero en nuestro país, que ha conseguido integrarse en los actuales planes de estudios y -según me informan- ha despertado el interés de universidades nacionales e internacionales (Valladolid, Extremadura, CEU Cardenal Herrera, Panamericana y Los Andes, entre otras). Los Seminarios de Grandes Libros tienen larga tradición en el mundo anglosajón, pero muy escasa en el ámbito hispanohablante. Desde luego, que yo sepa, no hay en nuestro país otro programa similar que cuente con ese número de créditos, un claustro que ha recibido formación especializada y un proyecto formativo tan elaborado.

En concreto, por lo que se refiere a los estudiantes de Medicina, considero que el Programa de Grandes Libros es especialmente valioso. Según se explica en la memoria



presentada, el cultivo de las narrativas (a través de la lectura, el diálogo en el aula y la redacción de ensayos) es particularmente enriquecedor en la formación médica. Además, en el marco del currículum integrado que está acabándose de implantar en el grado y el programa de identidad médica, el plan de estudios de Antropología y Ética con Seminarios de Grandes Libros contribuye a que los estudiantes conecten e integren el ejercicio profesional con su vida. La manera en que aprenden filosofía en esas asignaturas tiene una marcada orientación existencial: procura que se planteen los principales interrogantes de la medicina en primera persona. Cuestiones como el carácter sagrado de cada vida humana o el sentido del sufrimiento, el cuidado y la dependencia no se tratan de manera genérica o abstracta, sino a través de ejemplo concretos tomados de la literatura; además, se procura que cada estudiante haga una reflexión personal y aplique lo aprendido a la propia vida.

En el plan de estudios de Medicina hay asignaturas de Ética Médica y Bioética. Considero que la formación filosófica que nuestros alumnos adquieren en Antropología y Ética permite que luego cursen con mayor aprovechamiento esas otras materias específicas. Según indican las respuestas a la encuesta realizada, los Seminarios de Grandes Libros consiguen que los estudiantes tomen conciencia de los límites de su área de conocimiento y de la necesidad de la filosofía y otros saberes para encontrar respuestas a los interrogantes que plantea el ejercicio de la medicina. Esas respuestas las comienzan a encontrar ya en las asignaturas de Antropología y Ética y, luego, en las de Ética Médica y Bioética, así como de modo transversal en todas las materias del currículum.

Aunque yo no sea filósofo, me atrevo a decir que en esto consistía precisamente el proyecto educativo socrático: hacer a cada uno (especialmente en el caso de los “especialistas”) consciente de su propia ignorancia, para poder así salir de ella. El concepto de razón abierta que sus Premios promueven pertenecen a esta venerable tradición socrática. Nuestro Programa de Grandes Libros, siguiendo el modelo consolidado en universidades de otros países, tiene como objetivo mantener viva esa manera de entender la filosofía, el saber y la educación. Además, la inspiración cristiana de nuestra universidad potencia esa misión y contribuye a que la apertura de la razón sea total, también hacia las verdades recibidas a través de la Revelación.

Si el jurado así lo decidiera, para nuestra institución supondría un gran honor formar parte del excelente grupo de personas, proyectos e instituciones que han recibido alguno de los Premios Razón Abierta. Aprovecho para felicitarles por esta iniciativa, que contribuye a mejorar la educación ofreciendo tantos modelos en los que inspirarse.

Les saluda atentamente,

Secundino Fernández

Pamplona, 6 de marzo de 2023

A QUIEN CORRESPONDA

JURADO DEL PREMIO RAZÓN ABIERTA

Estimados señores:

Tengo el gusto de escribirles, como decano de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Navarra para apoyar la candidatura al Premio Razón Abierta del Programa de Grandes Libros impartido por el Instituto Core Curriculum de nuestra Universidad. En la Facultad de Ciencias de la Universidad de Navarra estudian 750 alumnos de grado que cursan alguna de las siguientes titulaciones: Biología, Bioquímica, Química o Ciencias Ambientales, el 16% de los cuales son internacionales. He tenido ocasión de seguir el desarrollo del Programa durante estos últimos años desde la junta directiva y también como asesor académico de un buen número de estudiantes, de los que he podido conocer de primera mano los excelentes resultados educativos de este Programa.

El Programa de Grandes Libros es una nueva modalidad para cursar los 18 ETCS obligatorios de asignaturas del Core Curriculum: Antropología, Ética y Claves Culturales. La Facultad de Ciencias fue de las primeras en que se empezó a ofertar el Programa a partir del curso 2016/2017, pues estábamos y seguimos muy convencidos de la necesidad de que el científico tenga una formación lo más abierta e interdisciplinar posible. Aunque todos los alumnos de la Facultad cursan algunas asignaturas humanísticas, un total de 90 alumnos cursan el Programa de Grandes Libros (30 por cada uno de los tres cursos en los que se ofrece). Nuestros alumnos cursan el Programa en grupos multidisciplinares con las demás facultades del ámbito biosanitario: Medicina, Farmacia y Enfermería. El carácter interfacultativo del Programa es un añadido particularmente valioso y enriquecedor. Además de facilitar el conocimiento de perspectivas diversas (aunque no sean áreas de conocimiento muy lejanas), prepara el terreno para que pueda fructificar la semilla del trabajo interdisciplinar y la actitud de colaboración, tan necesaria en todos los sectores, también en el ámbito científico.

De todos modos, lo que considero más valioso de este Programa es que los estudiantes de Ciencias reciban una educación humanística leyendo directamente a los autores clásicos de la filosofía y la literatura, así como algunos pasajes de la Sagrada Escritura. Más allá del interés en que adquieran una cultura general, esta metodología de seminarios dialogados facilita que profundicen en los temas tratados y los relacionen con el mundo en el que viven y su propia vida. Un signo de la buena acogida en nuestra facultad es que el porcentaje de alumnos que lo eligen en la Facultad de Ciencias (un 15% de nuestros alumnos aproximadamente) es bastante superior al de la media de la Universidad, y habitualmente se llenan todas las plazas ofertadas. Pienso que el éxito de este Programa entre los

científicos se debe a la afinidad natural entre las ciencias básicas y las humanidades, pues ambas se preguntan por las cuestiones más radicales y últimas.

Junto con otras mejoras generales que se han hecho en los últimos años en el Core Curriculum, he podido comprobar que el Programa de Grandes Libros ha conseguido que mejore la motivación general de los estudiantes por las asignaturas humanísticas incluidas en su plan de estudios.

También me parece destacable el nivel del profesorado que las imparte. La mayoría son profesores titulares o catedráticos de las Filosofía y Letras o Teología, lo que ofrece a los estudiantes la posibilidad de formarse con excelentes docentes e investigadores de otras facultades. Un comentario de un alumno en la encuesta que se ha pasado recientemente sobre el Programa resume bien lo que se logra: “Solía estar convencido de que la ciencia tenía todas las respuestas, hasta que estas asignaturas despertaron mi interés por la filosofía”.

Además, en el módulo de Claves Culturales se ofertan algunas asignaturas específicamente diseñadas para nuestros alumnos como “Ciencia y Literatura” en la que, según explica su guía docente, se “estudian los puentes que unen el mundo de la ciencia y el del arte y, con especial detenimiento, la función de la literatura en la vocación científica, en el desarrollo profesional y en la intuición investigadora”.

No conozco muchas otras universidades del ámbito hispano que ofrezcan un programa educativo tan valioso. Como decano, sé bien lo arduo que resulta poner en marcha un nuevo proyecto docente, especialmente si es de carácter interfacultativo y tan ambicioso como este. Y, como asesor de estudiantes, he sido testigo de la notable capacidad formativa que tiene este Programa para los alumnos de nuestra Facultad. Por eso, valoro particularmente el excelente trabajo y la pasión educativa que han demostrado sus impulsores en el Instituto Core Curriculum, en particular los profesores Torralba y Piñero que han liderado el Instituto en los últimos años. Me sumo, por ello, sin ninguna duda y con todo mi entusiasmo, a la propuesta de concesión del Premio Razón Abierta al Programa de Grandes Libros del Instituto Core Curriculum de la Universidad de Navarra

**MONTUEN  
GA BADIA  
LUIS -  
35018194G**

Luis Montuenga Badía  
Decano de la Facultad de Ciencias  
Catedrático de Biología Celular  
Investigador Senior. Centro de Investigación Médica Aplicada (CIMA).  
Universidad de Navarra

Firmado digitalmente por  
MONTUENGA BADIA LUIS -  
35018194G  
Nombre de reconocimiento (DN):  
c=ES,  
serialNumber=IDCES-35018194G,  
givenName=LUIS,  
sn=MONTUENGA BADIA,  
cn=MONTUENGA BADIA LUIS -  
35018194G  
Fecha: 2023.03.22 17:52:28 +01'00'

Quito, a 21 de marzo de 2023

Estimado jurado de los Premios Razón Abierta:

A petición del profesor José María Torralba, de quien tuve el placer y fortuna de aprender, me dirijo a ustedes con la humildad y la pasión de una joven egresada en los albores de su carrera profesional para presentarles un ejemplo vivo de la huella que imprime el itinerario interfacultativo del Core Curriculum en sus estudiantes.

Me gustaría comenzar contándoles una historia; mi historia. Provengo de una familia cristiana de clase media, representativa –diría– de las familias de mi generación: creyente pero desconectada de la Iglesia y sin lujos pero sin privaciones. Hasta llegar a la Universidad de Navarra, mi educación también había sido la del montón de españoles, pasando por la educación concertada, de un parvo rigor técnico y una identidad católica desteñida, y la pública, con un elevado nivel académico pero armada de ideología hasta las trancas.

En este contexto, mi curiosidad por el hombre y por el mundo no dejaba de crecer y buscar sin éxito dónde saciarse: el concurso de poesía del instituto, las clases de historia, la investigación sobre las guerras en el mundo preparando el Día Escolar de la No Violencia y la Paz, la prometida catequesis de la parroquia que nunca fraguó, la lectura voraz de la estantería familiar...

Así fue como di con la Universidad de Navarra en las Navidades de mi 3º de ESO, a la prometedora y subestimada edad de 14 años. Desconocía la identidad cristiana del centro, pero me enamoré del humanismo que destilaba el programa de cada asignatura. Por desconocer, desconocía incluso su carácter privado, que no fue óbice para que estudiara en la prestigiosa institución gracias al programa de becas alumni, bajo el lema de que el dinero nunca sería un obstáculo para que alguien estudiara en la Universidad de Navarra.

De esta forma aterricé en Pamplona, con una maleta más cargada de ilusión que de la ropa de abrigo que echaría en falta. La carrera que cursé, Derecho, no me decepcionó: la racionalidad científica estaba casada con la ética profesional y una vocación docente y humanista que desbordaba los confines del aula. Sin embargo, lo que yo fui buscando lo encontré en el Core Curriculum. Sin él, mi experiencia en la Universidad no habría sido completamente universitaria.

¿Quién es el hombre? ¿Cuál es la razón de nuestra existencia? ¿Cómo se conjuga nuestra razón con nuestro sentido de trascendencia? ¿Por qué somos los únicos seres del planeta dotados de razón? ¿Para qué disponemos de libertad? La primera asignatura del itinerario interfacultativo me dejó extasiada. La segunda, más todavía. La búsqueda de la verdad me viene de familia, de generaciones de docentes de primaria y secundaria, pero nadaba sin rumbo en las hondas inquietudes de mi curiosidad por el mundo. No somos nada sin nuestros semejantes, y a los profesores del Core Curriculum les debo esas gafas con las que bucear y profundizar en las grandes preguntas de la humanidad.

En primer lugar, la lectura guiada de las grandes obras de la historia me ayudó a formular las preguntas que me martilleaban sin que supiera enunciarlas; identificar el problema es siempre el primer paso. Además, fue de una gran satisfacción intelectual establecer, por fin, un marco conceptual para cada problemática, partiendo de la historia de las ideas. Aproximarse luego a las respuestas que han dado los

grandes pensadores, iluminados por maestros que nos enseñaban a leer e interpretar, suponía una expansión a marchas forzadas de nuestros horizontes.

Es más, el éxito de dicha expansión intelectual consistía en la osada tarea de situarnos en las fronteras del conocimiento y exponernos a dialogar con Telémaco sobre la relación paternofilial, con Sócrates respecto de si merece la pena la búsqueda incondicional de la verdad o con Macbeth a propósito del mal y sus vicisitudes, complementado con las aportaciones de Aristóteles a Nicómaco, de Ortega sobre el hombre masa y de San Agustín o Arendt en sus experiencias del mal por el mal o la banalidad del mal. El éxito abrumador de la propuesta residía en que la explicación teórica era muy secundaria y se construía a través del método socrático. Lo principal era nuestro diálogo con autores, libros y personajes, que haciendo gala de buena literatura, nos daban a conocer al ser humano a través de experiencias, historias y, en definitiva, personas.

*¿Qué es el bien?*, nos preguntó un día el profesor Torralba, a propósito de no recuerdo qué lectura. Tras muchas respuestas, el profesor nos dejó impactados: *Una persona*. Esta apuesta por la acción y la riqueza de una vida me da que pensar hasta el día de hoy.

Sin duda, lo mejor del Core Curriculum son sus profesores. José María Torralba, Pablo Pérez López, Rafa García... Para mí, son maestros. Encarnan un conocimiento de la persona y del mundo muy humano y muy científico, desde sus disciplinas principales –filosófica, histórica o jurídica– han ahondado en la antropología, la epistemología y la ética manifestando un saber integrador acerca de quién es el ser humano, el mundo que le rodea y su misión vital.

Por otro lado, y como no podía ser de otra manera dado que el programa se construye sobre la base de diálogos estudiantiles a partir de la lectura de clásicos, otro eje fundamental son los alumnos que integran la reducida clase. Mis compañeros eran estudiantes de carreras muy diversas con los que compartía la sed de conocimiento humanístico. Estos tres factores: la pasión por aprender, el número limitado y la interdisciplinariedad fueron esenciales para el enriquecimiento de las conversaciones dentro y fuera del aula y la creación de lazos de amistad que perduran hasta hoy.

Finalmente, en la última asignatura del itinerario, la nostalgia anticipada me descubrió que la culminación del Core Curriculum era, en realidad, el inicio del hábito de vivir al estilo humanista: abierto al mundo, de escucha al prójimo, reflexivo y, en mi caso, orante. En este punto, me gustaría alabar la madurez que presupone el Core Curriculum en los universitarios y la valentía y confianza en la verdad al exponerlos a las ideas con el ánimo de que forjemos mentes críticas. Esta es la actitud plenamente universitaria que favorece el desarrollo integral de la persona.

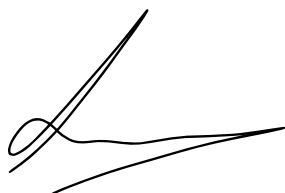
Antes de concluir, quisiera que se viera reflejada la impronta del Core Curriculum a través de tres actitudes en mi vida postuniversitaria, en las que no ha sido el único factor causal pero sí concurrente. En primer lugar, afiancé mi posición en lo que se refiere a la trascendencia y al sentido de la vida, optando por reconocer el don de mi fe con todas sus consecuencias. Por otro lado, tras opositar durante tres años a la carrera diplomática, decidí abandonar esa vía, agradecida por la formación, para vincularme y enraizarme en una sociedad en particular desde los sectores social y universitario; a mi modo de ver, desoyendo los cánticos que prometen prestigio profesional y poder que obcecaban a las masas para decantarme por el camino en el que encuentro un mayor sentido. Finalmente, sigo pensando que no sé nada, que es imperativo no dejar de aprender y que, sin embargo, los mentores como los que conocí en el Core Curriculum escasean. Qué

afortunada soy de haberlos tenido en su momento y espero que muchas más generaciones de estudiantes puedan disfrutar de lo mismo que yo viví.

En conclusión, el itinerario interfacultativo del Core Curriculum de la Universidad de Navarra me abrió los ojos a las grandes preguntas de la humanidad, me enseñó a bucear en la historia de las ideas a través de la lectura de clásicos –saboreándolos, no para “cultivarme” mediante resúmenes en podcasts– y me legó una actitud vital arraigadamente humanista que me hace más resistente a los envites materialistas de la búsqueda de la utilidad, productividad y eficiencia en la vida y más propicia a la búsqueda de la verdad, la belleza y el bien.

Con la esperanza de que mi experiencia les sea de utilidad en la tarea de valorar el itinerario interfacultativo del Instituto Core Curriculum,

Reciban un saludo muy cordial,

A handwritten signature in black ink, consisting of a series of fluid, connected strokes. It starts with a small loop, followed by a long, sweeping horizontal stroke that ends in a sharp point.

Laura Venzal Ballester

Alumni del Core Curriculum, 2015/16 y 2016/17

March 7th, 2023

## Letter of support for the Expanded Reason Awards

I write on behalf of The [Great Books Program](#) of Universidad de Navarra in support of its application for an award within the Teaching category of the Expanded Reason Awards. I have known of this Program since near its inception in my capacity as the Founder and Executive Director of the international Association for Core Texts and Courses (ACTC) – a liberal arts, great book professional association of colleges and universities throughout the world. I have visited the Universidad de Navarra twice and had the opportunity to give a seminar to the Program's faculty. Without exaggeration, it would be hard to find a program in Europe that so completely fills the expectations of the Award.

First, the Program is explicitly dedicated to expanding the horizons of thought and expression across disciplines within its university, and as a model, within other European universities – secular or religious. Its mission is to attend to the essential aspects of the human condition in the past and present. That mission is elaborated in the four goals of the Program, which aim precisely at the Awards' teaching goals: "To enjoy reading and reflecting on Great Books of literature and thought; to study in more depth the great questions of human existence; to help develop the ability to argue rigorously and present ideas in public; and to develop personal involvement in a student's own learning, while favoring the student-teacher relationship" instead of the impersonal, lecture relationship of most university learning.

Second, the Program's goals and missions are instantiated by its curricular readings and its pedagogical methodologies. Substantial readings are found in the Program's courses: from the Bible, Cicero, Augustine; from Homer, Sophocles, Plato; from Spanish, Russian, English, and American authors up through modernity. Professors teach in small seminar classes, largely by discussion with students who respond not simply to the professor's questions, but to the questions between the students themselves.

Third, the Program's guarantees of a wider conversation -- one which not only reaches to questions underlying human existence but which are guided by reason and expression -- rest in the seminars, above, but are enhanced and developed by writing labs and inter-faculty discussions of courses and teaching. The breadth across disciplines is further guaranteed by the Program's draw of faculty from the sciences, anthropological/social sciences, and the humanities. These faculty, after sometimes as much as a year of study and mentoring with senior faculty, will teach both within and out of their disciplines.

Finally, the commitment of the Program beyond Universidad de Navarra to the wider world of university/collegiate education depends not only on the internal structure of the program but its wide participation and support of other programs so engaged in Europe and America.

For a decade I have witnessed the development, deployment, and the growing influence of the Program, its philosophical and theological, persistent, and patient Director – José María Torralba – and its deeply thoughtful and articulate faculty. Initially, Torralba and a close (founding) colleague – Álvaro Sánchez-Ostiz – attended ACTC annual conferences which yearly sponsor about 40-50 panels on the classic core texts of education, ancient to modern. ACTC also offers summer seminars on great books with various thematic emphases. The Program's founders gave papers, sought advice on pedagogy, and explained their hopes and initial steps to conference members.

Subsequently, Torralba and Sánchez-Ostiz Gutiérrez attended ACTC's two-week summer seminar on "Tradition and Innovation: Liberal Arts Education through Core Texts" taught at Columbia University and Yale University. These focused on constructing curricula, interpreting texts, and pedagogy for the students. Torralba opened these conferences and seminars to four other Program faculty members over the years, notably to ACTC's "Rejuvenating and Reinventing the Liberal Arts" – a seminar on the neglected texts of actual liberal arts formulations and inculcation, including works such as Gorgias, Aristotle's Rhetoric, and *De Oratore* up through modern developments of those arts. I have seen the development of the courses and faculty of the Navarra Program, and these took back with them "lessons learned" to incorporate in their own ways their study and extended thought on how to help students to think and express for themselves the inheritance of the Western, including Catholic, intellectual tradition.

That work has, in turn, been offered to other professors in Europe. Helping to form a small but never-before-existent group of liberal arts/core text dedicated faculty, the Program has worked with universities in Germany, the Netherlands, and the United Kingdom to attract faculty and administrators to raise awareness and desire for the instantiation of other programs in the budding liberal arts college environment of Europe. It supported and offered a conference of its own for this group, after a first initial conference in the Netherlands. The Program has brought universities from South America into the ACTC network. Finally, its professors have produced scholarly works arising out of the Program and these conferences. I mention one in particular -- Sánchez-Ostiz's work -- which I think is truly a classical, research, great books study on developing character through a return to Cicero. This itself has been supported by the work and encouragement of Torralba who through Catholic and ethical study has worked very hard to inculcate questions of character for the Program's faculty and students.

Finally, a word about the faculty. I have mentioned their great diversification across the humanities, arts, and sciences. We must note their dedication to expanded reason, since rewards in the academy are too often for disciplinary work. But what has struck me in several visits has been their wonder and fascination with what humans achieve. Possibly, this wonder, this broad sense of questions tied to what humans in religion, science, philosophy, and literature over the centuries have accomplished and the hopeful possibilities – as testified to by their own commitments to the Program – for the future are the final guarantors of the Program's enduring for as far as I can imagine.

Should you need further information, please do not hesitate to contact me at [jscottlee@coretexts.org](mailto:jscottlee@coretexts.org) or [jscottlee@prodigy.net](mailto:jscottlee@prodigy.net).

J. Scott Lee, Ph.D.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "J. Scott Lee", is centered within a light gray rectangular box.

Founder and Retired Executive Director (1994-2018)  
Association for Core Texts and Courses

COLUMBIA UNIVERSITY  
IN THE CITY OF NEW YORK

CENTER FOR AMERICAN STUDIES

March, 16th, 2023

To the Expanded Reason Awards Selection Committee:

It gives me great pleasure to write this letter supporting the Great Books Program of the University of Navarra for the Expanded Reason Award. I have been acquainted with the program since its inception and can attest to its excellence and significance. My firsthand knowledge of the program stems from my collaborations with its driving force, Professor José María Torralba, whom I first met when he was conducting research on the American tradition of liberal arts education while in residence at the University of Chicago. Through him, I have also had occasion to meet and discuss the program with other members of the faculty and with the leadership of the University of Navarra.

In August 2012, Prof. Torralba visited me at Columbia University when I was the Director of its Center for the Core Curriculum. During his visit, he expressed his interest in learning about the Core Texts Seminars offered by Columbia, an initiative launched in 1919 as the first program of its kind. Given his interest, I also had the opportunity of introducing Prof. Torralba to Association for Core Texts and Courses (ACTC), which he promptly contacted to further explore the methodology of the core text seminars.

In December 2013, I was invited to Navarre to give a lecture to the university's leadership, including members of the president's office and deans of the schools, on liberal education and the strategic contribution of the Core Curriculum at Columbia. As I later learned, my lecture informed important institutional decisions regarding the University of Navarra's Great Books Program.

The University of Navarra was subsequently selected to participate in the "Tradition and Innovation: Liberal Arts Through Core Texts" seminar, which I organized at Columbia University and Yale University in June 2014, along with J. Scott Lee, the Executive Director of the ACTC. Professor Torralba and Álvaro Sánchez-Ostiz were among the participants. During the seminar, they were introduced to the methodology of the core text seminars and presented their model program for the University of Navarra. Upon their return, the program's first courses began to be offered.

I was particularly pleased to see that in Navarra they not only took care of the development of their program, but very soon established alliances with academics from other European universities to organize the "European Liberal Arts and Core Texts Education" conferences, in whose first edition in 2015 at the Amsterdam University College I was invited to participate as a keynote speaker. Subsequently, the conference has been held in Winchester, Navarra, and Tilburg. European Liberal Arts and Core Texts Education which Navarra has spearheaded is the beginning of an important intellectual movement that is already bearing fruit and fills me with hope for the future of liberal education in Europe and beyond.

COLUMBIA UNIVERSITY  
IN THE CITY OF NEW YORK

CENTER FOR AMERICAN STUDIES

At the annual ACTC conferences I have had the opportunity to meet other professors from Navarra, as they have participated in all of them since 2014. They have always struck me for their capacity to combine a high-level scholarly achievement in their disciplines with an unequivocal commitment to the integral education of students. I especially appreciate this, because as an educator and academic administrator, I am well aware that what is decisive in any educational program are the teachers, rather than the curricula or organizational matters. I have experienced firsthand the excellent faculty at Navarra. Furthermore, as I have been able to see in the conditions of the Award, I consider that these faculty members are qualified to offer an "expanded reason" education, which does not lock the students into their disciplines. Therefore, I believe that the Program responds uniquely to what is valued in the Award.

Recently, I had the pleasure of writing the preface to Prof. Torralba's book, *Una educación liberal. Elogio de los grandes libros*, which tells the history of Navarra's Great Books Program and places it within the general context of debates on liberal education in Europe and America. I believe Prof. Torralba's book is the most outstanding example in Europe of the contemporary intellectual movement that seeks to restore the tradition of liberal education. It challenges us and offers the necessary tools to meet the challenge of preserving the future of university education in an increasingly technocratic world of profound and accelerating change, where the very meaning of what it means to be human is at stake. The book has received very positive responses and generated great interest in Spain and Latin America. I believe that it is making an important contribution to improving the educational landscape in the Spanish speaking world.

For the past few years, I have been advising Universidad Adolfo Ibáñez (Chile) in the development of its Core Curriculum and Liberal Arts Program. In 2021, I asked Prof. Torralba to join the advisory committee for the program. I have had the opportunity to get to know him better and to understand why the Navarra Program has managed to consolidate in so few years. The educational experience he has acquired is proving to be very valuable in the advisory work we do for this university. In addition, I am aware of his efforts to encourage other universities in Latin America to promote liberal education. At the last ACTC conference, held in 2022 at the University of Notre Dame, there were representatives from five Latin American universities. This has been unprecedented up to now. Several of them have applied for institutional membership in ACTC.

I am also a member of the ACTC's Board of Directors. In 2021 we decided to ask Mr. Torralba to join and he generously accepted. For the Association, it is a great asset to count on his visionary perspective, breadth of experience, and excellence of judgment.

In this letter I have made special reference to the director of the Navarra's Great Books Program and my relationship with him. What I have told you reflects the good work he and his colleagues (especially Mr. Sánchez-Ostiz) have done and the quality of the educational program they have managed to put in place. I am not exaggerating if I say that it is a program that is on a par with the best I know: for the qualification of the faculty and their educational passion; for following the best teaching practices in the instruction of the core texts; and for the recognition it has achieved in such a short period of time.

# COLUMBIA UNIVERSITY

IN THE CITY OF NEW YORK

CENTER FOR AMERICAN STUDIES

In conclusion, I wholeheartedly support the candidacy of the Great Books Program of the University of Navarra for the Expanded Reason Award. It is a well-deserved recognition of the program's outstanding achievements. The award would be a great honor for the program and, in turn, I have no doubt that the program will also bring honor and prestige to the award.

Sincerely,



Roosevelt Montás,  
Senior Lecturer in American Studies  
Columbia University



**Date** 20 March 2023  
**Your reference** Recommendation letter  
**Our reference**  
**Contact** Dr. E. Cohen de Lara  
**Tel** +31 (0)20 525 5889  
**Fax** +31 (0)20 525 8790  
**E-mail** e.cohendelara@auc.nl

P.O. Box 94160  
1090 GD Amsterdam  
The Netherlands  
T + 31 (0)20 525 8780  
info@auc.nl  
www.auc.nl

**Re: Letter of recommendation**

Dear Madam / Sir,

It is an honor for me to write a letter of recommendation for the Great Books Program of the Institute for the Core Curriculum (ICC) at the University of Navarra, and its representatives Prof. Torralba and Prof. Sánchez-Ostiz, as they are applying to the prestigious Expanded Reason Award of the University Francisco Vitoria and the Foundation Joseph Ratzinger – Benedictus XVI.

I have become familiar with the mission of UNAV's Institute for the Core Curriculum in 2014, when I had the pleasure of meeting Prof. Torralba and Prof. Sánchez-Ostiz at a conference of the Association for Core Texts and Courses in the United States. Since then, our cooperation has intensified, as has my admiration not only for the mission of the ICC and the Great Books Program, but also for the way in which its representatives themselves live the life of 'expanded reason' both in the classroom and in their interactions with the university at large. I hope to explain these elements below.

Our cooperation has taken the form, firstly, of co-organizing of a series of European core texts conferences at the University of Amsterdam in 2015, the University of Winchester in 2017, the University of Navarra in 2019, and the University of Tilburg in 2023. At each of these conferences, the involvement of the Great Books Program has been crucial. The conferences are focused on core text education and through the Great Books Program many professors of the University of Navarra have been able to share their knowledge and be inspired by others. The continued involvement of the Great Books Program in the organization of the European conferences is evidence of its genuine commitment to develop humanistic education in Spain and abroad.

The commitment to support humanistic education is also evident in the publications that we organized together. The 2015 European core texts conference resulted in *Back to the Core. Rethinking Core Texts in Liberal Arts and Sciences Education*, to which several professors of the Great Books Program contributed. The 2019 European core texts conference resulted in a co-edited a volume with Routledge press on *Literature and Character Education in Universities. Theory, Method, and Text Analysis* (2022). Both Prof. Torralba and Prof. Sánchez-Ostiz served as co-editors, and Prof. Sánchez-Ostiz wrote one of the chapters in the volume. *Literature and Character Education* illustrates the important ways in which a humanistic education in literature and philosophy, with a focus on questions that are meaningful and a methodology that is dialogical, contributes to the personal and moral development of the student. Core texts in literature and philosophy are essential to opening up questions about what it means to be human and how to live a good life. In my opinion, the approach fits beautifully with the attempt by the Expanded Reason Award to develop in higher education a sensitivity to truth and to profoundly human questions.

Last Fall 2022, while on sabbatical, I was invited to teach a course in the Great Books Program, which gave me the opportunity to experience the Program first-hand. In designing the course, I was given the freedom to decide on the topics and texts to read. The name of the course is "Friendship, Ethics and Politics", and I selected texts by Plato, Aristotle, Cicero, Aquinas, Montaigne, Alexis de Tocqueville, C.S. Lewis, and Alan Paton. For me, teaching the course was a rewarding experience as it allowed me to think about friendship.

Furthermore, the evaluations showed that the students appreciated the seminars. They valued the course specifically because it allowed them to think and discuss a topic – friendship – that was close to their own lives. I remember well the lively classroom discussions about questions such as 'is it permissible to lie to a friend?', 'should one correct a friend?', or 'is Aristotle really right that the best friendship is between virtuous people?'. Without the texts that we read, these questions would not have come up, or would not have been discussed with sufficient depth. The students were grateful that a university course allowed such readings and dialogue. Many of them are in a stage of life when they are trying to develop their sense of self and their moral compass. In my opinion, Great Books courses - such as the one I was able to teach thanks to the Great Books Program - are important for offering students the opportunity to think about who they are and what they want to become as they are growing into adulthood.

Currently, I am pleased to partake as senior researcher in the Civic Humanism Center of the University of Navarra, founded and directed by Prof. Torralba. One of my activities has been to support Prof. Baena in the application of an Erasmus+ grant on meaningful reading practices. If successful, then we will be able to develop a digital e-learning platform that helps professors in Europe and beyond to implement Great Books reading strategies in the classroom.

In my opinion, the mission of offering a humanistic education – such as the one offered by the Great Books Program at the University of Navarra – is absolutely essential today. Great Books courses give students the opportunity to develop the virtues of reading with attention, writing with clarity of expression, and discussing meaningful questions openly and with integrity.

The mission is not an easy one as many universities – including my own (the University of Amsterdam) – are mainly organized by academic disciplines. I have great admiration for the way in which Prof. Torralba and Prof. Sánchez-Ostiz have developed the Great Books Program at the University of Navarra. They have a clear sense of mission, and they work tirelessly to support the professors who teach in the program. They offer professors freedom, enthusiasm, and support in helping them make a difference to students' lives.

For all these reasons, I wholeheartedly recommend the Great Books Program for an Expanded Reason Award, and I hope that you will seriously consider their application as I think that the recognition of the Program by this important prize will aid its representatives to continue their mission of renewing higher education by creating opportunities for students to address the essentially human questions.

Yours sincerely,

*Emma Cohen de Lara*

Dr. Emma Cohen de Lara  
Associate professor in political theory