

Universidad y ciudadanía. Una propuesta ético-filosófica a partir del modelo de la educación liberal



Nicole Oré Kovacs

Universidad de Ciencias y Artes de América Latina, Lima, Perú

nore@visivaedu.com

Gonzalo Eduardo Gamio Gehri

Universidad Antonio Ruiz de Montoya

gonzalo.gamio@uarm.pe

Resumen

Este ensayo constituye una exposición y defensa del modelo de la “educación liberal” como herramienta de producción de conocimiento, expresión de sentidos y construcción de ciudadanía en el horizonte de la formación universitaria en nuestro medio. Proponemos introducir este modelo en el contexto del debate entre la universidad humanista y el formato de la universidad-empresa. La premisa de nuestro enfoque es que una lectura meramente mercantilista de la educación universitaria distorsiona su condición y objetivos fundamentales; a saber, el cuidado de la investigación y la forja de una ciudadanía democrática. Una genuina formación superior de inspiración humanista exige la incorporación del cuidado de la filosofía y las humanidades como un factor decisivo para la adquisición y el ejercicio de capacidades, habilidades y excelencias que son esenciales para el desarrollo del saber y de la agencia pública.

Palabras clave: Enseñanza Superior, Ciudadanía, Educación y Desarrollo, Identidad.

University and citizenship. An ethical-philosophical proposal from a liberal education model.

Abstract

This essay constitutes an exposition and defense of the model of "liberal education" as a tool to produce knowledge, expression of meanings and construction of citizenship in the horizon of university education in our environment. We propose to introduce this model in the context of the debate between the humanist university and the format of the university-business. The premise of our approach is that a merely mercantilist reading of university education distorts its fundamental condition and objectives, namely, the care of research and the forging of a democratic citizenship. A genuine humanist-inspired higher education requires the incorporation of care in philosophy and the humanities as a decisive factor for the acquisition and exercise of abilities, skills and excellence that are essential for the development of knowledge and public agency.

Keywords: Higher Education, Citizenship, Education and Development, Identity.

INTRODUCCIÓN

La evolución y el cambio de paradigmas en el ámbito de la Educación Superior Universitaria constituye un hecho social incontrovertible. Quienes ejercemos la enseñanza en la universidad hemos visto que ella se transforma constantemente como una institución académica y como parte integrante de la sociedad civil (Guzmán-Valenzuela, 2016). Esta constante transformación es resultado de sus evidentes relaciones con las demás esferas de la vida social, a saber, los escenarios de la política, el mercado, los organismos no gubernamentales, la familia, entre otros. En tanto espacio de formación y de transición de la vida privada familiar hacia los escenarios de la práctica académica y de la acción pública, la universidad ha modificado su lugar significativo en la sociedad, constituyéndose, así, como una institución cuyo impacto social es decisivo para el curso de la vida común (Guzmán-Valenzuela, 2017). Sin embargo, todo lo que vivimos en la actualidad en cuanto a los espacios de construcción de saberes difiere ampliamente de lo que la Universidad era en los tiempos en los que la educación era un privilegio de las élites, condición que justificaba su conservación como una institución independiente, autónoma y disociada de otros ámbitos de la sociedad. Para Guzmán-Valenzuela (2017), estos rasgos distinguen a la universidad como una institución cerrada con una relativa repercusión en la sociedad en general.

En esta línea de reflexión, la institución universitaria clásica se desarrolló históricamente a partir de una serie de ideales, principios y condiciones socioculturales que podrían contrastarse con aquellos que inspiran a la universidad contemporánea. Hoy se discuten los cambios en la idea matriz, la función y la misión de la Universidad en el contexto de la modificación de sus marcos de referencia institucionales, siendo estos cambios mucho más permeables a las necesidades de otros sectores del mundo social. Esta situación promueve una interacción mayor y más abierta de la universidad con la sociedad y sus demandas de diverso cuño. Se plantea un nítido conflicto entre la pretensión de ofrecer una educación universitaria cimentada en un humanismo ético-

cultural y una formación superior que se remite a la asimilación de la universidad al modelo productivo de la empresa privada.

El problema en cuestión se manifiesta precisamente en la renuncia de un sector de la universidad contemporánea respecto de algunas de las funciones esenciales de la universidad establecidas desde sus orígenes, a saber, la construcción de conocimiento científico, la expresión de sentido y la formación de ciudadanía. Recordemos que “universidad” viene del término latino *universitas*, que alude al cultivo del universo de los saberes construidos desde la pluralidad de las ciencias y de las artes. Sin esta universalidad -como la búsqueda de una visión amplia de la realidad que vincula y articula críticamente los saberes especializados-, no podemos referirnos a la Universidad como lo que es, vale decir, como una comunidad de investigación y de *creación* de conocimiento. Desde el medioevo europeo la universidad se ha propuesto educar a las personas como agentes racionales, como seres capaces de pensar en las ‘cuestiones últimas’ tanto como de construir un destino razonable en los espacios específicos de la vida pública y privada.

Como institución académica, la universidad contribuye a la adquisición y el ejercicio de capacidades para el examen crítico, la imaginación y el pensamiento, disposiciones del intelecto y del carácter que promueven el desarrollo de actitudes racionales ante y en el mundo (Troiani & Dutson, 2021). La universidad promueve asimismo una reflexión fundacional sobre el cultivo de la profesión y de la actividad académica en el universo de la cultura y la sociedad. La vida universitaria propicia la intervención de estudiantes, profesores y trabajadores en el espacio político y en el propio gobierno de la universidad. Ella busca edificar una acción política consciente y creativa que implica el trabajo del pensamiento y la imaginación ética (Betancur-García, 2021). Martha C. Nussbaum (2010) sostiene que estas prácticas y compromisos encarnan capacidades sustanciales que configuran y brindan una dirección a nuestro sentido de humanidad, nutriendo vínculos con otras personas y con las instituciones que trascienden los vínculos de uso y la manipulación instrumental (Sen, 2000; Nussbaum, 2012). Así, la vida universitaria revela modos de pensar y de actuar que van más allá de los modos de ser característicos de la absolutización del modelo de la economía de mercado en los diversos ámbitos de la vida.

La educación universitaria cuestiona las ideas de progreso individual y social que se inscriben en el fenómeno de mercantilización de la vida colectiva.

La formación de académicos, profesionales y personas responsables del desarrollo de sus comunidades académicas y civiles y no solo individuos que aspiran al éxito económico es un ideal que debemos perseguir. Lo interesante de este punto es que el desarrollo del conocimiento y el ejercicio del pensamiento crítico llevan a sus usuarios a reconocerse como componentes activos de una comunidad intelectual y de una sociedad (Betancur-García, 2021). Se conciben como agentes sociales y políticos, así como artífices de saber, trascendiendo las posiciones individualistas que han impuesto, en los tres últimos siglos, una imagen atomizada del yo. El cuidado del pensamiento crítico permite a las personas caer en la cuenta de nuestra inscripción en un espacio común en el que diseñamos un proyecto de vida. En el ámbito político este reconocimiento implica la defensa de un sistema democrático-liberal en el que los ciudadanos participamos con plena libertad invocando el propósito de coexistir con nuestros semejantes en un marco de armonía y justicia. Esta coexistencia alude a nuestra comunidad local como a nuestros vínculos con la humanidad en cuanto tal. Así, la persona se comprende a sí misma como ciudadano en una comunidad política y como κοσμού πολίτης. En este sentido, el cultivo del pensamiento crítico supone, en palabras de Nussbaum (2010) “[...] la capacidad de trascender las lealtades nacionales y de afrontar los problemas internacionales como “ciudadanos del mundo»; y, por último, la capacidad de imaginar con compasión las dificultades del prójimo” (p. 26).

Es por ello por lo que la mirada del investigador retorna a discutir la función de la universidad como un espacio decisivo para la formación de nuestras capacidades para el conocimiento, la expresión de sentido y la convivencia justa. Así, esta perspectiva crítica propone la distinción entre los modelos educativos diseñados para la obtención de renta y los modelos educativos cuyos fines se aproximan a la formación de una ciudadanía integral (Giannakakis, 2021). Esta distinción no desestima las pretensiones

de rentabilidad económica de parte de los agentes; tampoco supone un movimiento regresivo a las “primeras formas de universidad” características del medioevo y del renacimiento. Se trata, más bien, de conservar la defensa de una educación universitaria accesible y de calidad, atenta a las transformaciones sociales y culturales, pero, sobre todo, preocupada por un modelo de formación que articule el mundo del trabajo, el ejercicio de la ciudadanía y la búsqueda de sentido de los jóvenes. En pocas palabras, el presente texto pretende ensayar la posibilidad de un modelo pluralista de universidad que eduque a los jóvenes en las virtudes de la ciudadanía democrática y del quehacer académico y profesional de cara a la persecución de los bienes de la vida personal y comunitaria.

I. ¿Qué significa ser un ciudadano? Agencia, derechos y educación ético-política.

Partimos de un concepto multidimensional de democracia. Se trata de una forma de vida política fundada en tres elementos. A) Mecanismos de representación política que permiten que las personas elijan a sus representantes (o sean elegidas como tales) en un marco de libertad y transparencia. Estos mecanismos garantizan asimismo la alternancia en el poder, pues el manejo de lo público es de carácter *temporal*. B) El ejercicio de la deliberación como dispositivo fundamental para tomar decisiones políticas, alcanzar consensos públicos, expresar desacuerdos y generar modos de fiscalización que tengan efectos en el manejo del poder. C) La vigencia plena de la ley, así como la observancia rigurosa de los principios y procedimientos del Estado constitucional de derecho, fundados en el respeto de las libertades individuales y la cultura de los derechos humanos en sus diferentes facetas. En esta línea de razonamiento ético-político, la democracia es liberal, pero cuenta con elementos de naturaleza participativa. Cuando nos referimos a la idea de ciudadanía estamos aludiendo a las actividades y formas de pertenencia a un régimen democrático como el espacio de la defensa y el despliegue de los derechos básicos y las libertades sustanciales de los agentes.

El concepto de ciudadanía tiene dos fuentes histórico-filosóficas claramente identificables; en principio, ambas concepciones son convergentes y complementarias (Gamio 2021a, 2021b). La primera tiene una raíz liberal, pues define al ciudadano como un *titular de derechos universales*. El trasfondo teórico se sostiene en la tesis de que la estructura básica de la sociedad es resultado de un contrato social, un acuerdo voluntario entre individuos concebidos como libres e iguales. Desde John Locke a John Rawls, ese es el procedimiento de justificación racional del orden público. El Estado moderno tiene como razón de ser la protección de los derechos de cada uno de los individuos: derecho a la vida, a la libertad, a la propiedad, así como los derechos económicos, sociales y culturales que fueron postulados en décadas más recientes. Bajo la idea de que cada persona posee una dignidad no susceptible de excepciones, recortes y negociaciones se ha construido no solamente el sistema de derechos que el Estado observa y garantiza, sino que se ha constituido un sistema global de justicia, al que las personas pueden apelar si es que el propio Estado conculca sus derechos y libertades fundamentales.

La segunda proviene directamente del pensamiento de los antiguos atenienses y de los romanos. Para los participantes en la antigua *πόλις*, el ciudadano es un *agente político*, un sujeto capaz de diseñar y transformar nuestro mundo común a través de la deliberación y la acción. Recordemos la definición de Aristóteles según la cual el ciudadano es aquel miembro de la comunidad que gobierna y a la vez es gobernado (*Política*, 1277b, 10). Es gobernado porque obedece la ley y los dictámenes de las autoridades políticas, y porque acepta las decisiones que se toman en la arena pública; gobierna porque interviene directamente en la producción de la ley y en la elección de las autoridades políticas; asimismo, participa comprometidamente en las polémicas públicas que se suscitan en los foros comunes. La *πειθαρχία* significa que la obediencia a la ley y a la autoridad se funda exclusivamente en la admisión del mejor argumento en la discusión ciudadana (Arendt, 2016) que es a su vez la sustancia de la práctica política.

Solo a través de la acción cívica podemos habitar una comunidad política democrática basada en el autogobierno.

La ciudadanía liberal requiere del complemento clásico de la agencia política. El sistema de derechos sólo puede preservar su poder y vigencia si la comunidad política cuenta con ciudadanos dispuestos a actuar juntos para defenderlo en situaciones críticas. Sin esta disposición, el sistema de derechos puede perder toda su fuerza y ceder ante la amenaza del autoritarismo, como Alexis de Tocqueville y John Dewey denunciaron desde una concepción cívico-humanista. Los ciudadanos podemos edificar espacios de discusión y forja de juicio común, escenarios propicios para el ejercicio del control ciudadano del poder. Las autoridades sólo rendirán cuentas de sus actos y decisiones si los ciudadanos se lo exigen (Oré 2021b); después de todo, ellas cumplen con labores de función pública porque nosotros las colocamos allí mediante el sufragio. Ocupan un cargo solo por un plazo definido y en nuestro nombre, bajo el imperio de la ley. Los ciudadanos somos los supervisores del quehacer de los funcionarios públicos.

Esa labor de deliberación y vigilancia la llevan a cabo los ciudadanos desde los fueros del sistema político (el propio Estado y las organizaciones políticas), así como a través de las instituciones de la sociedad civil. Se trata de asociaciones intermedias, espacios de diálogo y formación del juicio político tanto como de acción cívica. Las universidades, los sindicatos, los colegios profesionales, los gremios, las ONG, pertenecen a este escenario público. Los ciudadanos independientes actúan juntos desde estas instituciones sociales. Esta lectura de la actividad cívica encuentra su horizonte de legitimación en una fenomenología de la práctica política y no en la remisión a una utopía de emancipación posicionada desde una suerte de extrañamiento del mundo social y público (Shklar, 2020), una perspectiva que promete el acceso a un abstracto Reino de Libertad no logrado en el tiempo y en el espacio. En contraste, el enfoque de ciudadanía que proponemos en este ensayo es compatible tanto con las exigencias de la teoría política como con las condiciones factuales de la experiencia histórico-social.

La acción cívica requiere de una cultura ética y política que promueva la organización y la movilización de los agentes. Esta cultura valora el trabajo de la argumentación, la evidencia y la crítica como herramientas básicas para la búsqueda de

una vida plena y justa en comunidad, para plantear y resolver conflictos políticos de gran complejidad, etc. La acción común es una fuente importante de libertad y realización, pero requiere de capacidades y de valoraciones que la pongan en marcha. Para nadie es un secreto que la escuela y la universidad constituyen lugares esenciales en la formación de estas capacidades y excelencias; si fallan en el intento de ofrecer esa clase de educación, el daño a la democracia puede ser fatal e irreparable. Es por ello que la universidad fracasa como institución social si restringe su trabajo a la instrucción técnica o profesional, dirigida exclusivamente al mercado. Cuando procede así, renuncia al ejercicio de su responsabilidad con la comunidad política. El cuestionamiento *moral* de esta actitud mercantilista constituye una tarea urgente central para la academia y para la ciudadanía en general. Rentabilidad no es necesariamente *desarrollo humano*, eficacia no es necesariamente *excelencia*.

II. Saber, crear y actuar en comunidades de investigación. La esfera educativa.

La educación expresa lo que tal vez sea nuestro deseo más profundo: continuar, persistir, pervivir a pesar del tiempo. Es un programa para la supervivencia social y de tal manera siempre se refiere a la sociedad para la cual ha sido planeado. (Walzer, 1993, p.208).

Al referirse a la sociedad, la educación no se constituye como un mecanismo de reproducción de las dinámicas sociales existentes (i.e. jerarquías, ideologías, roles, pretensiones). Para el filósofo y politólogo estadounidense Michael Walzer (1993) se trata más bien de un mecanismo de distribución de bienes educativos que suministra un contexto hermenéutico lo suficientemente amplio e importante como para forjar en los estudiantes la comprensión de su realidad -incluidos los conflictos éticos y los problemas

que le atañen-, la evaluación de sus convicciones y creencias, así como la reproducción de la propia crítica social. El cuestionamiento del entorno social y político resulta de la autonomía misma de los miembros participantes de la esfera, a saber, maestros, estudiantes, personal administrativo.

La referencia hecha en el acápite anterior respecto a la autonomía institucional de la universidad y su transición hacia un modelo dependiente de las dinámicas sociales puede pensarse a la luz de la teoría de los bienes sociales propuesta por Walzer. Esta teoría considera que existen bienes sociales, que poseen significados compartidos en tanto creados a través de la interacción de los agentes en el seno de instituciones libres. Estos bienes le otorgan un significado particular a nuestra existencia, y determinan la construcción de nuestras identidades en los escenarios de la vida práctica. La creación de estos bienes requiere de personas activamente comprometidas en el proceso de constitución de significados, reconociendo además que estos poseen un carácter histórico. Los criterios distributivos provienen de la comprensión de los bienes y las prácticas que le subyacen al interior de los entornos concretos. Ahora bien, distribuir estos bienes supone compartirlos, dividirlos e intercambiarlos con aquellos individuos que consideramos receptores y usuarios legítimos de los mismos. Ser un agente distributivo implica pertenecer a una comunidad distributiva. Estas prácticas de distribución requieren la formulación de preguntas como “¿Cuál es nuestra naturaleza? ¿Cuáles son nuestros derechos? ¿Qué necesitamos, queremos y merecemos? ¿A qué tenemos derecho? ¿Qué deberíamos aceptar bajo condiciones ideales?” (Walzer, 1993, p.20).

En el ámbito educativo, entonces, impera un bien social específico, a saber, el conocimiento, el cual ha de distribuirse dentro de la esfera educativa, en el marco de instituciones como la escuela y la Universidad -siendo ésta el objeto de nuestra investigación-. Aquí, la autonomía de la institución universitaria no supone el cierre de las relaciones entre esta y las demás esferas de vida social -el sistema político, el mercado, la familia, etc.-, sino el respeto por las particularidades de este bien social, el saber, y sus prácticas distributivas. En este sentido, la discusión respecto a cómo distribuir este bien, no recae únicamente en la noción de lo que la universidad «es», en sí misma, sino más

bien en el «para qué» existe en el mundo social y político. Por lo tanto, si contemplamos la universidad considerando como una de sus funciones, aquella asociada a la formación de ciudadanía democrática (Nussbaum, 2010), podría decirse que invoca un principio distributivo que defiende la condición de igualdad y libertad de todo ciudadano, así como el derecho a recibir una educación que ofrezca oportunidades y libertad intelectual para los jóvenes (Walzer, 1993).

La agencia pública se construye a través de la educación y el desarrollo de hábitos democráticos de juicio y de carácter (Nussbaum, 2010). Asimismo, la educación para la ciudadanía constituye un requisito fundamental para edificar o fortalecer una sociedad verdaderamente democrática. Y para ello se requiere la existencia de un marco hermenéutico previo, una educación básica universitaria que contemple aquello que se necesita para ejercer una ciudadanía atenta y responsable. Esta idea no desestima la educación especializada o dirigida a la promoción del talento, tampoco pretende soslayar los procesos de selección para identificar expertos en determinados temas académicos. Más bien, implica considerar la necesidad de examinar con esmero un bien social (el saber) en cuya distribución participan y se benefician íntegramente todos los miembros de la comunidad educativa, superando (a la vez que trascendiendo) las diferencias entre los estudiantes y promoviendo la igualdad participativa en los foros que habitan en la institución universitaria (Sandel, 2010; 2020).

III. Los marcos base de la educación ciudadana. Las humanidades y la capacidad de agencia.

Este ensayo plantea la reconsideración de la universidad como una institución que, como un exponente crucial de la esfera educativa, promueve la cultura ciudadana como base de un auténtico modelo ético-educativo de carácter liberal y democrático. La suscripción de este modelo implica a su vez la defensa de la igualdad y las libertades de

los agentes que intervienen en la vida de la institución, concibiendo la idea de “participación” desde una perspectiva eminentemente dialógica. El ejercicio del diálogo supone necesariamente el reconocimiento recíproco de los interlocutores en un espacio social y educativo. El diálogo involucra el discernimiento crítico de un horizonte común de significado, constituido socialmente, que da cuenta de nociones compartidas sobre el bien, la política, la educación, el cuidado de la profesión, entre otras dimensiones de la acción social (Taylor, 2018). De esta manera, la Universidad, en tanto espacio en el que indudablemente convergen múltiples perspectivas de diverso cuño, puede sustentar y configurar aquellos marcos base que promuevan la ciudadanía democrática de los agentes.

Ahora bien, es legítimo que nos preguntemos respecto al «cómo» llevar a cabo la tarea de reconsiderar a la universidad contemporánea como una institución cuya razón de ser involucre, además de la consabida instrucción profesional, la formación en ciudadanía. A esta relevante cuestión le subyace la necesidad de evaluar la misión de la Universidad, pues las ideas respecto al análisis del horizonte institucional y sus intereses delinearán, evidentemente, sus presupuestos morales, las interpretaciones del bien e incluso, desde una dimensión específicamente formal, sus propósitos y estrategias institucionales. Es preciso reflexionar respecto del rol de la institución universitaria en el ejercicio del florecimiento humano en el marco de sus relaciones con la nación y las naciones del mundo. Este punto añade un grado mayor de complejidad a la reflexión, en tanto nos posiciona frente a un panorama de diálogo intercultural en un entorno nacional e internacional marcado por el fenómeno de la globalización y el avance tecnológico. En este sentido, preguntarse por el quehacer institucional de la universidad que forma ciudadanos es también preguntarse por su identidad, su lugar en la sociedad y sus deberes ante ella.

La pregunta por el «cómo» requiere considerar a la Universidad como un espacio de construcción de sentidos en el que participan los docentes -desde el rol formativo e investigador-, el personal administrativo, las autoridades y los estudiantes. Estas consideraciones nos llevan a pensar la universidad como una institución que reúne a un grupo heterogéneo de personas quienes se encuentran constantemente con las

diferencias en cuanto al modo de pensar y de actuar. En efecto, en el aula tomamos contacto cotidiano con el «otro», con quien se comparte un espacio común que no es un escenario de unanimidad ni pleno consenso. El encuentro con lo distinto nos interpela, demandando así la forja y defensa de una postura plural respecto al valor del conocimiento y la virtud cívica en nuestras vidas, pero, sobre todo, moviliza nuestros esfuerzos hacia el reconocimiento igualitario y respetuoso de quienes son diferentes. Este movimiento dialéctico se materializa en la convivencia, en el espacio común sostenido por la infraestructura universitaria; en la oficina, en la cafetería, en el aula. Su realización efectiva es necesariamente inmanente y dialógica, pues supone el ejercicio de la conversación y el razonamiento crítico:

Un graduado de una universidad o de una escuela superior tiene que ser el tipo de ciudadano capaz de actuar como un participante inteligente en los debates que involucran esas diferencias, ya sea como profesional o simplemente como elector, jurado o amigo” (Nussbaum, 1997, p.27).

El ejercicio de la agencia en el espacio público requiere la adquisición de capacidad de acción, vale decir, la capacidad de agencia o razón práctica. Considerar a la agencia a partir de la categoría de ciudadanía supone el reconocimiento de las propias facultades para el debate público y la reflexión en materia de edificación de la propia postura ante el entorno social y político. El cuidado de la agencia implica necesariamente una formación previa que permita desarrollar la deliberación práctica, la compasión, el reconocimiento del otro, capacidades que han de cultivarse a lo largo de la vida y que corresponden a un modelo humanista de la educación (García-Gutiérrez, 2022). Esta manera de comprender lo público retoma la tesis griega del poder como δὺναμις, como la capacidad de actuar en concierto (Arendt, 2009). Por tanto, es posible afirmar que para tal fin es necesaria una institución universitaria que asuma su responsabilidad en

materia de la construcción de una ciudadanía reflexiva y participativa, con el objeto de fortalecer los principios y bienes propios de la democracia liberal.

Es precisamente para este punto que proponemos la recuperación de las disciplinas humanísticas, en las cuales se reconoce como un potencial formativo el desarrollo de aquellas habilidades necesarias para un ejercicio comprometido de la ciudadanía y de la profesión como una dimensión crucial de la identidad. Las humanidades pueden constituirse como el marco base para la formación ciudadana, en tanto se presentan al estudiante como fuentes de riqueza en el desarrollo de los vínculos intersubjetivos, que implican precisamente un encuentro con la alteridad (*i.e.* a través de otros discursos, otras perspectivas, otras historias). Frente al otro toca asumir una postura para comprender y/o resolver los problemas asociados a la vulnerabilidad humana y a las exigencias de la justicia. Así, al proponer como parte de la oferta formativa un núcleo elemental basado en disciplinas humanísticas, estamos recuperando la posibilidad de formar, no sólo a profesionales excelentes, sino también a ciudadanos comprometidos con el bienestar general, la empatía y la solidaridad (Rorty, 2000).

Ahora bien, las humanidades han sido duramente criticadas por contraponerse a la tendencia educativa que privilegia las ciencias “duras”, aquellas asignaturas que concentran su atención en lo que es evidente y cuantificable. Este modelo pedagógico de raíces positivistas pone énfasis en el desarrollo en competencias para el diseño de un perfil de egreso que describe a profesionales diseñados para procurar empleabilidad y, consecuentemente, la rentabilidad de sus empresas, así como de su entorno social inmediato. Esta actitud frente al saber es consecuencia de la proyección del razonamiento económico usado para pensar la universidad (Nixon, et al. 2018); de cara a ella, las ciencias humanas no están a la altura de la aspiración a la conmensurabilidad del saber y al control instrumental sobre los fenómenos.

Las humanidades examinan las diversas maneras en las que los agentes producen sentido y desarrollan herramientas para habitar el mundo de manera razonable y sensata. Creamos y discutimos conceptos, metáforas e imágenes sociales con los que pretendemos comprender situaciones, aclarar enigmas y encarar conflictos ético-

políticos de singular gravedad. Para ello ponemos a prueba nuestras creencias, categorías y juicios de valor, como también evaluamos vivencias. Subyace a esta clase de investigación el *propósito ético* de edificar formas de saber y de acción que integren la experiencia y los propósitos superiores de la razón práctica. Se trata de un modelo de investigación basado en la contrastación y articulación de argumentos y vivencias. “Este tipo de filosofía moral tiene el poder dialéctico de comparar concepciones alternativas de un modo perspicuo al oponer sus rasgos más destacados” (Nussbaum 2004, p 432). La filosofía moral y las humanidades se mueven -en contraste con las ciencias inspiradas por el positivismo- en el terreno del esclarecimiento de lo particular, sin perder la conexión con la aspiración humana al buen vivir.

¿La concepción positivista del conocimiento y de la práctica constituye la única opción razonable para la forja y transmisión de saberes y capacidades cognitivas? Por supuesto que no. Las humanidades responden con un sólido argumento, que explicita cómo esta tendencia centrada únicamente en la matriz epistemológica de las ciencias empírico - deductivas olvida que, a pesar del cambio en la función de la Universidad en la sociedad, su responsabilidad *qua* institución académica con la formación ciudadana se mantiene firme. Es obvio que los estudios de la ingeniería informática y el *marketing* por sí mismos no producen ciudadanía; se requiere apelar a otros saberes, aquellos que conducen a las personas al discernimiento público y a la experiencia de la empatía con el otro. Por lo tanto, las humanidades ofrecen precisamente eso, a saber, el espacio educativo que mantiene vigente esta responsabilidad con el entorno. así como construye el tipo de saber que desarrolla las capacidades necesarias para asumir compromisos con la realización personal y comunitaria en la vida de los estudiantes.

Por ello, en línea con la propuesta de Nussbaum (2010) es posible dar cuenta cómo las humanidades forman a los estudiantes en las habilidades necesarias para el ejercicio de una ciudadanía democrática. El potencial de la propuesta radica también en que se sostiene a partir de un modelo de *educación liberal* -central en la concepción del

presente artículo- cuyo propósito es el cultivo del ser humano en cuanto tal, un agente en condiciones de ejercer apropiadamente las funciones de la vida en general, incluyendo a la ciudadanía. Frente a esta condición, la Universidad podría formularse las siguientes preguntas: ¿Quién es un buen ciudadano?, ¿Qué debería saber? ¿Cómo debería actuar? (Nussbaum, 2010, p.27).

Los orígenes de la educación liberal pueden rastrearse hasta las ideas estoicas respecto a la educación, marcadas por una idea de “libertad” asociada a la liberación de la mente frente a la condición de esclavitud generada por los hábitos, el influjo desmesurado de las emociones y la costumbre. Este tipo de proceso formativo trae como consecuencia la forja de una sensibilidad y agudeza (Larivée, 2021) mental que permite a las personas entenderse a sí mismas y actuar como ciudadanos de su *civitas* y del mundo a través del ejercicio de las virtudes públicas democráticas y la clarividencia de juicio. Para tal fin, Séneca acuñó la expresión “cultivo de la humanidad” para describir aquella disposición ética y política caracterizada por apuntalar el florecimiento humano plasmado en la *plenificación* de las capacidades humanas constitutivas que incrementan nuestras libertades y fortalecen nuestra calidad de vida en común. Esta noción de desarrollo como libertad plantea la recuperación del ideal clásico de “ciudadano del mundo”, concebido a la luz de una visión crítica de la sociedad contemporánea construida desde el trasfondo del universalismo moral de la cultura de los derechos humanos.

Este punto de vista rescata el antiguo y poderoso ideal cosmopolita basado en el principio de la dignidad de todas las personas que habitan la comunidad global. Respecto a este ideal, Nussbaum (1997) señala que puede ser entendido de dos versiones, las cuales explican también las determinaciones del cultivo de la humanidad. La versión más exigente es la del ideal de un ciudadano que es principalmente leal a todos los ciudadanos del mundo, por lo que las lealtades asociadas a la propia nación, la familia y otros grupos ocupan un lugar importante, aunque secundario o subordinado. Esta versión se considera como la más inflexible pues restringe las visiones sobre las prioridades, cuando resulta evidente que poseemos de una vasta diversidad de estas. Por ello, la segunda versión admite tal diversidad de prioridades, y no posee de un valor

normativo que las organice. Sin embargo, esta segunda versión hace explícita la demanda de reconocer de manera transversal el valor de la vida humana en cualquier lugar y en cualquier manifestación social sin soslayar las lealtades más estrechas. Aquí impera el reconocimiento del otro como igual y a la vez diferente a uno, cuestión que permite la consideración de aquello que nos vincula a todos bajo el prisma moral de nuestra condición humana. Ambas versiones describen una transición histórica, el paso desde el estoicismo griego al romano, siendo la última versión la que admite preguntarse respecto a lo que se debería aprender para ejercer tal ideal de ciudadanía.

Son tres las habilidades cognitivas propuestas por Nussbaum (1997) concebidas como necesarias para llevar a cabo tal ideal. La primera, el examen crítico de uno mismo y de las propias tradiciones; la segunda, la capacidad de los educandos de sentirse vinculados a los demás por lazos de reconocimiento y preocupación mutua; finalmente, el trabajo de la imaginación narrativa. En términos generales, estas tres habilidades definirán el ejercicio de una ciudadanía inteligente; sin embargo, resulta necesario explicitar que esta propuesta no prescinde ni niega en absoluto el valor del saber científico.

La educación liberal es, por tanto, aquella pedagogía ética que libera a los estudiantes, les permite asumir la responsabilidad sobre sus ideas y valores, así como ejercer un constante examen crítico de las normas y las tradiciones imperantes. Al entenderla como una propuesta educativa socrática, es posible sintetizar las bases de la educación destacando cuatro elementos sustanciales, a saber: (1) *la educación liberal es para todos los seres humanos*, y considera como condiciones esenciales establecer una base epistémica asociada al dominio de la lectura, la escritura, capacidad lógica y matemática básica y un buen conocimiento sobre el mundo, por lo que se la considera como un tipo de educación superior. (2) *debe adaptarse a la circunstancia y el contexto real de la educación del alumno*. Esto supone manifestar un genuino interés por la condición social y académica del alumno, con el objeto de adaptar las exigencias y el orden de los

currículos. (3) *debe ser pluralista, estar atenta a la diversidad de normas y tradiciones.* Para tal fin, se recomienda enfrentar a los alumnos a distintas situaciones y formas de hacer las cosas en aquellas áreas en las que los propios procedimientos se daban por sentado. El argumento subyacente a este rasgo se sostiene en el deber de adherirse a aquellos principios morales que puedan ser defendidos racionalmente en los escenarios comunes. (4) *Debe garantizar que los libros no se transformen en autoridades ni en matrices incorregibles de doctrina.* El humanismo no debe ser utilizado como un medio para el adoctrinamiento a través de la confianza pasiva en el contenido de los textos. La actitud dogmática produce un profundo cautiverio ideológico que limita severamente las libertades y oportunidades de los estudiantes. Lo que se lee debe ser usado para pensar mejor y desplegar el propio razonamiento, condiciones efectivas del desarrollo de la razón práctica (Nussbaum, 1997).

Consideramos que este modelo liberal de educación debe ser incorporado al *corpus* de los estudios universitarios en nuestro país. Si nos proponemos honrar los fines superiores de la universidad -la producción de conocimiento filosófico y científico, la expresión de sentidos, el pensamiento crítico y el cuidado de una ciudadanía democrática- es preciso rescatar este horizonte cognitivo, epistemológico y ético. La vida universitaria tiene un compromiso con la sociedad, con la salud de sus instituciones y con la probidad de sus prácticas, que en modo alguno se agota en la eficacia profesional y en la productividad (Oré 2021a). Pensemos en el rol de las universidades en los grandes procesos históricos, en su adhesión a los ideales de libertad, justicia y reconocimiento de los derechos universales; la evolución de las sociedades no tendría lugar sin los círculos de investigación, discusión y esclarecimiento de los principios que tienen lugar en la universidad. Creemos que es necesario incorporar en los primeros años de la universidad (e incluso después) asignaturas propias de las humanidades -literatura, crítica de arte, filosofía, historia- que contribuyen a la afirmación de las excelencias del juicio y del carácter que son inseparables del correcto ejercicio del saber, la profesión y la ciudadanía. Estas excelencias no están en contradicción con el saber especializado o con la pericia profesional; estos saberes potencian asimismo la buena gestión en el espacio público y en el privado. Solo una lamentable estrechez de miras podría suponer que los profesionales no podrían enriquecer sus habilidades y sus vidas con la filosofía

moral, las artes y las humanidades: una instrucción exclusivamente especializada en una materia es propia de un instituto superior técnico, no de una genuina *universitas*. La recuperación de la universalidad es requisito indispensable para garantizar la calidad de la educación universitaria, la producción de saber real y de ciudadanía.

Así, todos los esfuerzos se orientan hacia el elemento formativo en sí mismo, que pretende satisfacer la necesidad de conocimiento para el acertado ejercicio de la ciudadanía. Una educación humanista promueve el ejercicio de las capacidades cognitivas y emocionales que los agentes necesitan para llevar una vida lograda en el seno de una comunidad política y de cara a una comunidad aún más vasta. Asimismo, una comunidad política saludable y un mundo sensato requieren de ciudadanos que puedan desarrollar tales excelencias en el curso de la vida pública, tanto en el seno de nuestro país como más allá de él. La universidad es el *locus* en el que ellas se adquieren y se discuten en condiciones de pluralismo y honestidad intelectual.

CONCLUSIONES

¿Agentes o espectadores? La universidad como creadora de una imagen de comunidad política.

“El orgullo nacional es a los países lo que el auto-respeto es a los individuos: una condición necesaria para la superación personal.” (Rorty, 1999, p. 4).

El involucramiento emocional con el país (*i.e.* el sentimiento de orgullo o vergüenza frente a la historia nacional y sus efectos sobre nuestra existencia) es un requisito esencial para la promoción y ejercicio del diálogo y la deliberación política. Este

tipo de actitud y voluntad de agencia requiere de un fundamento, a saber, la esperanza por la consecución de un país mejor. Aquí se destaca un modelo de imaginación política y de agencia que los ciudadanos ejercen de manera consciente, a sabiendas del valor que tiene su participación en la construcción de una identidad comunitaria de la cual uno pueda sentirse orgulloso.

Resulta evidente que este tipo de educación no puede florecer si entendemos el quehacer universitario desde el único prisma del negocio, la instrucción profesional y la competencia económica. El formato empresarial sólo percibe la búsqueda y la administración de bienes privados; tanto el conocimiento, como la expresión de sentidos y el cultivo de la ciudadanía se remiten al ejercicio, el logro y la distribución de bienes comunes (Oré 2021a, pp. 134-5). Esta clase de bienes suponen la existencia de un “nosotros”, de modo que estos bienes no constituyen la mera adición de mí bien, más tu bien, más el bien de ella y el bien de él. Los bienes comunes son irreductibles a los bienes privados y su sumatoria (Taylor, 2018). Cuando hablamos de bienes comunes no hablamos de “bienes sociales convergentes” sino de auténticos bienes colectivos que comprometen ineludiblemente a las comunidades -académicas y civiles- en cuanto tales. El bien público es *nuestro* en un sentido fuerte. Si el objetivo crucial de la universidad es la construcción de saber y el ejercicio de la ciudadanía, es preciso afirmar que posee una función pública irrenunciable.

El modelo de la educación liberal nos permite ver en qué medida el mercado es un importante espacio en la vida social -es un lugar de inequívoca libertad y realización- pero no constituye el único escenario relevante para una vida plenamente humana. Resulta discutible considerarlo el espacio exclusivo de la justicia. Existen bienes que son irreductibles al lenguaje del mercado y a la racionalidad coste/beneficio (Walzer, 1993). Tal es el caso de la persecución de la verdad, la construcción de saber y la práctica de la virtud cívica, esencial a la democracia como una forma de vida, como un *habitus*. El manejo eficaz de bienes económicos puede convertirnos en empresarios exitosos y en trabajadores competentes. Esa clase de gestión puede erigirnos asimismo en “emprendedores” con sentido de “innovación gerencial” y “liderazgo”, y acaso en contribuyentes responsables, pero no en *buenos ciudadanos*. Para ser ciudadanos

excelentes en una auténtica democracia necesitamos trascender la lógica del mercado y comprender la racionalidad de un proyecto político común basado en la cooperación y en el diálogo racional antes que en la mera competencia económica.

Rescatar la idea antes citada acerca de la función pública de la universidad en este punto resulta clave. Hemos desarrollado la idea de la universidad como un espacio de discusión y crítica social, así como espacio de tránsito formativo y de producción científica y estética. En este sentido, la formación en ciudadanía desde la universidad requiere que se la considere como *locus* de construcción de discursos racionales respecto a los conflictos y procesos sociales que constituyen la realidad nacional, realidad que estudia en la que participa la comunidad académica en todos sus niveles y escenarios. Aquí, docentes y estudiantes se congregan para discutir los problemas de su nación, las particularidades de la vida civil, para discutir y criticar propuestas legislativas y políticas. Esta acción concertada de profesores y alumnos configura el trasfondo propicio para el ejercicio de la ciudadanía desde las actividades habituales de la academia. Esta clase de praxis cívica no involucra la difusión de discursos vacíos o la vindicación de un intelectualismo que realza la posición del estudiante como un mero «espectador», de lo que acontece allá *afuera* en la esfera pública, como señala Rorty (a través de la formulación y discusión de propuestas teóricas que explican los fenómenos histórico-sociales con la intención de promover actitudes o mentalidades «políticamente correctas»), sino más bien se propone suscitar un giro de la mirada de la academia en dirección hacia la realidad efectiva (la *Wirlichkeit*) del país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, H. (2016). *Entre el pasado y el futuro*. Península.
- Aristóteles. (1990). *Política*. Caracas: Monte Ávila.
- Betancur-García, M. (2021). La democracia necesita de las humanidades. *Revista Aleph*, (196), 121-141.
- Gamio, G. (2021a). “El espíritu de la educación universitaria” en: *El experimento democrático*. UARM.
- Gamio, G. (2021b). *La construcción de la ciudadanía*. UARM/IDEHPUCP.
- García-Gutiérrez, J. (2022). La idea de universidad desde un enfoque humanista: La contribución del aprendizaje-servicio como filosofía de la educación superior. *Teoría de La Educación: Revista Interuniversitaria*: 34 (2), 159-176.
<https://doi.org/10.14201/teri.27887>
- Giannakakis, V. (2020). Neoliberalism and Culture in Higher Education: On the Loss of the Humanistic Character of the University and the Possibility of Its Reconstitution. *Studies in Philosophy and Education*, 39(4), 365-382.
<https://doi.org/10.1007/s11217-019-09682-z>
- Guzmán-Valenzuela, C. (2016). Unfolding the meaning of public(s) in universities: Toward the transformative university. *Higher Education*, 71(5), 667-679.
<https://doi.org/10.1007/s10734-015-9929-z>

- Guzmán-Valenzuela, C. (2017). Tendencias globales en educación superior y su impacto en América Latina: Desafíos pendientes. *Lenguas Modernas*, 50, 15-32.
- Larivée, A. (2021). Seneca, Epictetus, and Marcus Aurelius: Education and the Philosophical Art of Living. En: A. Mintz (Ed.), *A History of Western Philosophy of Education in Antiquity*. Bloomsbury Publishing.
- Nixon, E., Scullion, R., & Hearn, R. (2018). Her majesty the student: Marketised higher education and the narcissistic (dis)satisfactions of the student-consumer. *Studies in Higher Education*, 43(6), 927-943.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1196353>
- Nussbaum, M.C. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- Nussbaum, M.C. (2018) "Leer para vivir". En: *El conocimiento del amor. Ensayos sobre filosofía y literatura*. A Machado. 217-241.
- Nussbaum, M. C. (1997). *El cultivo de la humanidad: Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Paidós Básica.
- Oré, N. (2021a). "¿Publicar o investigar? La recuperación de la actitud teórica para la investigación" *Éthika* + No. 3, pp. 129-145.
- Oré, N. (2021b). "¿Qué podemos esperar de nuestros políticos? en: *Pólemos*
<https://polemos.pe/que-deberiamos-esperar-de-nuestros-politicos/> .
- Rorty, R. (1999). *Forjar nuestro país: el pensamiento de izquierdas en los Estados Unidos del siglo XX*. Biblioteca del Presente.

Rorty, R. (2000). "Derechos humanos, racionalidad y sentimentalismo". En: *Verdad y progreso*. Paidós, pp. 219-242.

Sandel, M. (2010). *Justicia ¿Hacemos lo que debemos?* Debate.

Sandel, M. (2020). *The Tyranny of Merit. What's Become of the Common Good*. Penguin Random House.

Seb, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Planeta.

Shklar, J.N. (2020). *Después de la utopía*. A Machado.

Taylor, Charles. (2018). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Paidós.

Troiani, I., & Dutson, C. (2021). The Neoliberal University as a Space to Learn/Think/Work in Higher Education. *Architecture and Culture*, 9(1), 5-23.
<https://doi.org/10.1080/20507828.2021.1898836>

Walzer, M. (1993). *Las esferas de la justicia: una defensa del pluralismo y la igualdad*. Fondo de Cultura Económica.

