

Contexto y sentido

de los Estudios Generales

Fidel Tubino

Estrella Guerra

Julio del Valle

Rodrigo Ferradas

ESTUDIOS
GENERALES
LETRAS



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ

Contexto y sentido de los Estudios Generales

Contexto y sentido

de los **Estudios Generales**

Fidel Tubino

Estrella Guerra

Julio del Valle

Rodrigo Ferradas

ESTUDIOS
GENERALES
LETRAS



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ

Contexto y sentido de los Estudios Generales

Copyright © 2011
Estudios Generales Letras
Pontificia Universidad Católica del Perú
Av. Universitaria 1801, San Miguel
Teléfono: 626-2000
Correo electrónico:
<http://www.pucp.edu.pe>

Derechos reservados, prohibida la reproducción de este libro por cualquier medio total o parcialmente, sin permiso expreso de los editores.

Primera edición: junio de 2011
500 ejemplares
Impreso en Perú - Printed in Peru

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N.º

Diseño y diagramación: Gisella Scheuch

Impresión:

Contenido

Prólogo.....	9
CIRO ALEGRÍA VARONA	
Palabras preliminares.....	13
LUIS JAIME CISNEROS V.	
Los Estudios Generales en contexto.....	21
JULIO DEL VALLE / RODRIGO FERRADAS	
Los Estudios Generales y la formación integral: cuando la tradición no es un peso muerto	47
JULIO DEL VALLE	
La importancia de la multi e interdisciplinariedad en los Estudios Generales. El caso de los Estudios Generales Letras de la Pontificia Universidad Católica del Perú.....	61
ESTRELLA GUERRA CAMINITI	
La formación humanista para el desarrollo y el papel de los Estudios Generales en la educación universitaria	79
FIDEL TUBINO ARIAS-SCHREIBER	
Anexos	111

Prólogo

CIRO ALEGRÍA VARONA

En este libro se reúnen las investigaciones y reflexiones sobre educación universitaria de los profesores que trabajaron juntos en la dirección de los Estudios Generales Letras de la Universidad Católica en los años 2005 al 2011. Estamos, pues, ante estudios y reflexiones sobre educación universitaria que, al mismo tiempo, son testimonios de experiencias compartidas durante el esfuerzo por realizar ideales en un contexto social cambiante. No es usual que un Decano y su equipo se hagan preguntas tan fundamentales sobre el sentido y los medios de su trabajo como las que ocasionan los presentes textos, pero en el caso de esta singular organización académica hay una permanente necesidad de autoaclaración que se refleja en debates y escritos a lo largo de sus 40 años de historia. Los Estudios Generales Letras tienen la autonomía y los órganos de gobierno de una Facultad, pero están dedicados exclusivamente a la formación básica de los estudiantes de Ciencias Humanas y Ciencias Sociales, incluidas las profesiones de Economía, Administración, Derecho y Psicología. Las universidades peruanas han conservado la organización compartimentada en escuelas profesionales, en medio de las cuales existen en algunos casos, como si fueran objetos de lujo o de tolerancia, carreras de

investigación, prácticamente todas concentradas en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y la Pontificia Universidad Católica del Perú. Esta última encontró en los Estudios Generales de Letras un medio para consolidar, frente a la fuerte rivalidad de las facultades profesionales, la autoridad y el empleo a tiempo completo de los humanistas y los científicos sociales. Mientras en el Perú, por lo general, el joven abogado solo ha tenido abogados como profesores universitarios, en la Católica miles de alumnos de las más diversas carreras han tenido la oportunidad de estudiar en sus años básicos materias como Historia, Antropología, Filosofía o Lingüística con los profesores investigadores más destacados del país. La singular estructura de este espacio académico no ha dejado de producir debate, extrañeza y también justa admiración. Para los docentes que dedican años de trabajo a este proyecto educativo, el debate se articula en tareas precisas, como se nota en los artículos que este libro reúne.

Sucede muchas veces que se valora a la Universidad por su prestigio sin detenerse a reconocer qué relación tiene ello con la forma de trabajar de docentes y estudiantes, como si ese valor hubiera caído del cielo, como si fuera un viejo patrimonio cuyo origen se pierde en las brumas del tiempo, como si fuera principalmente una fama. La fama, el prestigio, no son mérito propio, dependen del humor del público. Lo importante no es tener prestigio, sino merecerlo. En situación injusta, y la de la universidad peruana lo es en gran medida, casi nadie toma en cuenta el mérito real y las frases de reconocimiento son formulismos fáciles. Los que trabajamos en la Universidad preferimos una discusión franca y objetiva. Un debate informado y preocupado, en que se tomen en cuenta los problemas y desafíos de nuestro trabajo nos resulta más motivador que las consabidas frases de elogio. Este libro puede servir para introducir al público interesado en las aventuras reales

de la educación universitaria, es como una visita guiada a una obra en permanente construcción.

Los asuntos concretos pueden mencionarse aproximadamente así: qué peso deben tener los cursos de formación general en el conjunto de los estudios universitarios, cómo deben organizarse estos estudios, qué parte se dedicará a reforzar capacidades básicas como la escritura y el cálculo, qué parte a abrir los sentidos y la mente del estudiante al mundo, y qué parte a foguear su conciencia en los problemas morales y políticos. Para iniciar estas discusiones es muy útil el estudio comparativo de nuestro modelo con los sistemas educativos de Estados Unidos, Europa y América Latina que es el primer artículo de este libro. Los artículos centrales ponen la experiencia actual en contraste con pensamientos del Humanismo y la Ilustración, de los que siempre recibimos aire fresco y luz no usada. El artículo final, de Fidel Tubino, Decano durante el periodo mencionado, prueba a organizar la compleja dinámica de Estudios Generales Letras en función de dos conceptos programáticos, la interculturalidad y el desarrollo humano. No hay precedente de un intento parecido de fundamentación en la historia de este proyecto educativo caracterizado por la más desenfadada pluralidad de intereses de conocimiento. Pero más sorprendente todavía que el uso de estos conceptos es el entusiasmo con que Tubino compromete los estudios con la acción para el desarrollo y la justicia social. En comparación con estas exigencias, los componentes del ideario liberal, desde Guillermo de Humboldt —que fundó la educación sin objetivos, *zwecklose Bildung*— hasta el manifiesto de los estudiantes de Córdoba, parecen ideales aristocráticos. ¿Será que los nuevos tiempos hacen necesaria para los estudios la fe pragmática en la acción social? ¿O estamos más bien al comienzo de un nuevo ciclo histórico de pensamiento crítico sin programas ni metas colectivas, guiado por una consigna tan irreverente como el antiguo *sapere aude*, atreúete a saber?

Palabras preliminares¹

LUIS JAIME CISNEROS V.

El año entrante, la PUCP celebrará noventa años de actividad docente. Y yo, que sin duda no podré asistir a la fiesta centenaria, me apresuro a resarcirme desde ahora de los 59 años en los que, para entonces, habré sido soldado de su quehacer. Han sido años cruciales: la casa ha crecido hacia fuera y, felizmente, ha crecido y progresado hacia dentro, en profundidad. Hemos ido perfeccionando las raíces del árbol para asegurar la fortaleza del tronco, la seguridad de las ramas y el provechoso y permanente aroma de las flores. Lo digo así, en plural, sin asomos de humildad fingida, porque si no hubiera existido esta voluntad firme y el corajudo empeño de profesores y estudiantes, la Universidad no habría cumplido fielmente su destino. Y es importante recalcarlo hoy en vísperas de la novena década, porque la idea sobre la institución universitaria ha sufrido grave deterioro en los últimos tiempos.

¹ El presente texto fue expuesto originalmente en el marco de un Coloquio organizado por la Pontificia Universidad Católica del Perú entre el 23 y el 26 de octubre de 2006 y publicado luego en las Actas de dicho evento (AA.VV. *La universidad que queremos*. Lima: Estudios Generales de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2007). En el año 2007, por otra parte, la Universidad celebró sus noventa años de fundación, conmemoración a la que se alude en el texto.

Durante veinte de los noventa años, la Universidad ha sido testigo, y no mudo, del horror y la ignominia que sembraron en el país las huestes terroristas. Todavía asistimos a los estertores de la hecatombe y a las dificultades de la reconciliación. Traigo a colación estos hechos porque, al verme convocado a explicar la Universidad que queremos, me parece necesario precisar los alcances que tiene para mí esta alusión a nuestra voluntad, a nuestro querer hacer. ¿Por qué necesitamos enfatizar la presencia de nuestra voluntad? Porque nos sabemos artífices de la tarea, porque es necesario reconocer que atravesamos una zona envuelta en tinieblas. La Universidad necesita salvarse en el Perú de una realidad que está ensombreciendo su destino y dificultando su trabajo. Nos amenaza algo que, de no ser evitado y combatido a tiempo, puede quebrar la esencia del quehacer universitario.

Me refiero al terrorismo de la improvisación y el facilismo. Al triunfo del perspectivismo mercantil, al bochornoso y triste espectáculo que aparece en los periódicos diariamente, sin muestra alguna de recato o de pudor. Asistimos, entre sorprendidos y desconcertados, al empeño de muchas instituciones universitarias por ofrecer su tarea como si fuese mercadería, con ventaja cierta o promisoría para quienes incurran en aceptar la invitación y el compromiso.

Inicio por eso mi reflexión confesando que no quiero una institución en la que el estudio y la investigación no sean posibles, donde la exigencia y el rigor no constituyan armas indispensables para la conquista del conocimiento. Los noventa años vividos representan para la PUCP emblema suficiente e invitación auspiciosa para mostrarnos mejorados, y en triunfo, al llegar al centenario.

Cuando inicié mi trabajo docente, en 1948, el ingreso era complejo y riguroso: tres exámenes, cada uno de ellos eliminatorio, aseguraban que el candidato estaba en condiciones de iniciar

la vida universitaria. Con el tiempo, como era de esperar, se fue modificando el sistema. Se hizo más simple, pero se mantuvo el rigor y la exigencia. Los alumnos llegaban a la universidad con 18 años de edad, y venían de una secundaria bien asentada. En los últimos lustros, por razones que no interesa aquí detallar, las vías de acceso fueron varias. La edad de los alumnos fue descendiendo, y hoy no extraña tener alumnos de 16 años. Los estudios secundarios se fueron deteriorando. Muchas vías de acceso, desiguales en exigencia, comenzaron a perturbar el ritmo habitual de docencia y aprendizaje. No entro al tema, pero considero indispensable tomar conciencia de que lo que ocurre en el umbral de la casa suele dejar huella en quienes lo atraviesan.

Lo digo en pocas palabras: la Universidad es casa de estudio e investigación. Estudio significa curiosidad alerta, prontitud para la reflexión; acogerse a la duda estimulante, debatir con quienes opinan como nosotros y con quienes discrepan, aprender a tolerar las ideas contrarias. Estudio no significa apego estricto e irreflexivo a los libros, ni disposición para el ejercicio memorioso de lo que propongan los profesores; significa estudio variado y continuo que va modelando progresivamente nuestra aptitud crítica y troquelando nuestras convicciones y certezas. Estudio significa abrir las puertas a la imaginación y a la práctica, e implica no desdeñar el trabajo duro ni el sueño. Estudio significa constancia y energía en el esfuerzo creador. Leer para conocer, y leer en profundidad para profundizar el conocimiento. Y profundizar el conocimiento para que, gracias a la investigación y merced a la intensificación de la investigación, la ciencia se vaya fortaleciendo y progresando, de manera que ese desarrollo permita asegurar el progreso del hombre.

Estudio significa pues que no hay tiempo ni sitio para el descuido. No hay tiempo ni sitio para la indolencia. Pero tiene que

haber sitio constante y fecundo para la imaginación creadora y para el espíritu. Y tiene que haber sitio para que el amor reclame el necesario espacio a nuestra hermosa condición humana. Sabiendo esto desde la hora inicial de la Universidad, estamos garantizando los cimientos del futuro.

Por eso en la hora inicial de la Católica se postuló la necesidad de rescatar al hombre con el fin de ganarlo para el porvenir. El estudio ha sido el camino. Investigar sigue siendo una hermosa y necesaria tentación. Descubrir que ciencias y artes se hallan interrelacionadas ha sido una de las conquistas de estos noventa años, y nos ha ayudado a superar viejos prejuicios escolares. Hemos ido descubriendo que el conocimiento encierra inesperados secretos. Hemos aprendido a reconocer qué es, en verdad, el conocimiento. La Universidad ofrece, ciertamente, conocimiento por medio del estudio y de la investigación. Pero es importante reconocer, desde la hora primera, que el conocimiento es una hermosa experiencia espiritual.

Espíritu es palabra manoseada por los profanos, y muchos ignoran realmente lo que debe significar para los universitarios. Ustedes la han oído probablemente muchas veces, y quizá incluso la han usado. Cuando se han sentido cogidos por la emoción estética o por vivos sentimientos del ánimo, se han refugiado en la palabra, y espíritu ha representado para ustedes algo etéreo e inasible. Necesitamos reivindicar desde los días inaugurales la aseidad del espíritu. El espíritu carece de voz: no se oye, es silencioso. No tiene cuerpo para mostrarse en el espacio: es incorpóreo. No viene acompañado de multitudes que lo aclaman y surge, nítido y esplendoroso, en la soledad. Ahí adentro sentimos su presencia. Por eso no han logrado recabar su imagen los hacedores de entuertos.

Y es que no se trata de un personaje, sino de un aliento iluminado que promueve en nosotros, desde dentro, salud para la inteligencia y salud para ese hombre interior que un día nos corroe y otro nos infunde entusiasmo, energía y fe en nosotros mismos. Es un vigía celoso de nuestra intimidad y de nuestra conciencia. Lo adivinamos presente y reconocemos que en algún instante tuvo vivo contacto con nuestros abuelos. No tiene un nombre preciso, pero sí todos los nombres con los que la luz se enciende en los corazones.

El conocimiento es sin duda una rica experiencia del espíritu. No solamente hablamos de nuestro cuerpo al aludir a lo ya experimentado; no solo aludimos a los acontecimientos y a los hombres que de alguna u otra manera han constituido nuestro contorno vital. Desde muy adentro hemos aprendido que hay experiencias que no son de los ojos, que no pertenecen al estricto cuerpo, sino que son de la imaginación y de la alegría interior, que pertenecen a esta nebulosa sentimental que nos ayuda a gozar de la verdad y la calma. El conocimiento es esa rica experiencia del espíritu. No deja de estar en nuestra experiencia lo que hemos aprendido, pero está también en la experiencia vivida todo cuanto hemos gozado con descubrir la verdad. El entrenamiento en el estudio es el secreto.

Pero cuando nos referimos al estudio estamos comprendiendo como una sola tarea la enseñanza y el aprendizaje. Una y otra están en los extremos del conocimiento. Es importante tomar conciencia de lo que para un profesor significa enseñar, porque quienes crean que esta enseñanza no implica un constante y urgido aprendizaje no tienen idea del verdadero trabajo universitario. Lo que hacemos los profesores es inducir a los alumnos a aprender, y lo propio ocurre con ellos respecto de nosotros. Heidegger lo explicó, y conviene

recordarlo en esta hora singular en la que nos corresponde anunciar qué universidad queremos mantener y engrandecer. Asumir el conocimiento es ahora lo importante, incorporarlo a nuestras vivencias personales, de manera que constituya parte esencial de nuestro ser y para que sea, por eso, motor de nuestro actuar. Si nos faltara conciencia de este mutuo aprendizaje, nos faltará conciencia de la Universidad que debemos defender.

La vida universitaria es también vida comunitaria. Nuestro quehacer se hace con los otros: con los de ayer (y aquí está el padre Dintilhac, y está Onorio Ferrero y está Felipe Mac Gregor). Y se hace también con los de hoy y con los de mañana. De este constante fluir se nutre la ciencia en cuyas verdades aprendemos a bucear. Sin esa colaboración, y sin la certidumbre de su colaboración, no existe la Universidad. Sin ese moverse las ideas y los hombres, no se asegura el progreso del conocimiento, la vida misma de la ciencia. Para que haya continuidad tiene que haber cambio. El cambio asegura la proximidad y la certeza del porvenir. El cambio nos libera de la improvisación y la indolencia.

La PUCP de 2006 no es, felizmente, la que fundó el padre Dintilhac. Porque ha habido cambio, puede la PUCP cumplir noventa años. Precisamente porque no es la misma casa de 1917. Y porque no lo es, ha podido seguir con firmeza la marcha del conocimiento. El estudio y la investigación han sido armas indispensables del progreso. El estudio nos ha asegurado la vigencia. El estudio (es decir, la enseñanza y el aprendizaje constantes) nos ha ayudado a transformar al hombre en un receptor y re creador del saber. Por medio del estudio, la Universidad consigue asegurar la capacidad de aprender, la capacidad para hallar soluciones a cada nuevo problema, y, sobre todo, la capacidad de búsqueda, de innovación y de creación.

Hay también que advertir, en esta hora en la que suelen ofrecernos abanicos de caminos universitarios, que la Universidad no forma especialistas. No es esa tarea de la Facultad. La especialización es tarea para graduados. No: la universidad no forma *especialistas*. Se forma a un joven para la vida universitaria si lo vamos *abriendo* a distintas disciplinas, escrutando horizontes, asegurando la posibilidad de que pueda hacer frente a las sollicitaciones de que va a ser objeto en la marcha. Abrirse a las posibilidades de una cultura general, desde cuyo horizonte pueda arriesgarse una profesión, es el objetivo que los Estudios Generales tuvieron desde el Renacimiento.

No quisiera terminar sin una aclaración imprescindible. El conocimiento implica una aventura creadora. El alumno debe aprender a convertir toda información en instrumento de su formación y de su conocimiento; solo así se capacitará para tomar decisiones. Nuestra tarea es ayudarlo a ponerse en condiciones de desarrollar su propio plan de aprendizaje. Aprender a planificar es decisivo para una profesión que nos haga felices. No es tarea fácil, y es bueno anunciarlo desde la hora primera. Los muchachos suelen tener miedo a arriesgar una opinión personal. Ignoran sus cualidades y carencias en materia intelectual; viven en un mar de oscuras dificultades. Desconocen, así, que la imaginación y la ilusión son armas fecundas para el estudio y para la investigación. Debemos ayudarlos a que se acostumbren a descubrir y a cultivar esa dimensión. Entregarse con entusiasmo a la tarea es la consigna. Aleccionadoras son, a este propósito, las palabras de Max Horkheimer: Nadie puede considerarse formado, si en la entrega a su propia tarea no descubre su relación con la totalidad, y si, en contra del espíritu del tiempo, no aplica también activamente en las cosas públicas esa misma libertad frente a las frases hechas, frente a las etiquetas y prejuicios, esa libertad que uno debe lograr en su ciencia dentro de la vida académica.

Los Estudios Generales en contexto

JULIO DEL VALLE

RODRIGO FERRADAS

I. Introducción

Uno de los múltiples presupuestos sobre los que se apoya el modelo de Estudios Generales de la Pontificia Universidad Católica del Perú es aquel de acuerdo al cual la comprensión adecuada de ciertos fenómenos solo puede tener lugar a partir de una mirada amplia, que incorpore más de una perspectiva y coloque al objeto de estudio en un trasfondo general. En efecto, la formación multidisciplinaria e interdisciplinaria que se busca impartir desde este modelo educativo supone que la mirada global nos permite entender de mejor manera una realidad multiforme y variada. Desde este enfoque, se asume que el hecho independiente, descontextualizado, visto en su aislamiento o desde un único punto fijo, difícilmente revelará su sentido a quien indaga en torno a él. El presente ensayo busca, de algún modo, redirigir esta mirada global hacia el fenómeno mismo de los Estudios Generales. No necesariamente enfocándolo, es verdad, desde una diversidad de disciplinas, sino más bien iluminando algunos aspectos de dicho modelo a partir de la revisión de los sistemas educativos de otras partes del mundo. Creemos, en efecto, que a la luz de los modelos

educativos de otros países podrá entenderse de mejor manera el sentido de los Estudios Generales y vislumbrar su vigencia, incluso en los tiempos que corren (aceleradamente) y privilegian el vértigo, la eficiencia y la especialización.

Con miras a ello, en un primer momento, presentaremos de manera breve las características centrales de los Estudios Generales de la Pontificia Universidad Católica del Perú, con especial énfasis en el modelo de los Estudios Generales Letras (modelo que es explorado detalladamente, desde diversos puntos de vista, en el resto de las contribuciones recogidas en este libro). Luego, con miras a comprender mejor el sentido de dicho modelo, presentaremos comparativamente las líneas generales de los sistemas de educación escolar y de educación superior en el Perú, algunos países de América Latina y de Europa, y los Estados Unidos. Finalmente, nos detendremos en algunos ejemplos representativos de los Estudios Generales en América Latina.

2. Los Estudios Generales en la PUCP

Los Estudios Generales de la PUCP se encuentran diferenciados en dos unidades académicas distintas: Estudios Generales Ciencias y Estudios Generales Letras. En función de la especialidad de destino de cada alumno, se determina en cuál de estas dos unidades debe realizar este su formación universitaria inicial, la cual tiene una duración promedio de dos años. De acuerdo al artículo 21 del Capítulo II del «Estatuto de la Pontificia Universidad Católica del Perú», «Los estudios de cultura general [los cuales son impartidos, según señala el documento, por las unidades de Estudios Generales] están destinados a impartir conocimientos y formación básica general en orden a la formación humana y académica de

los estudiantes, de modo tal que los preparen para su desenvolvimiento consciente y responsable en la vida social y los califiquen para seguir estudios de especialidad académicos o profesionales. Procuran, además, favorecer una razonada elección académica o profesional».

El Plan de Estudios de Estudios Generales Letras (el cual puede consultarse en el Anexo I, en la p. 109 de esta publicación) consta de dos campos generales. El primer campo, Formación Humanística y Científica, está compuesto de una serie de cursos que se encuentran agrupados bajo áreas específicas (Ciencias Sociales, Historia, Filosofía, Teología, Ciencias Lingüísticas, Ciencias Naturales, Matemáticas y Lógica). El alumno debe llevar un número obligatorio de créditos de cada una de las diversas áreas, con lo cual tiene la posibilidad de elegir los cursos (dentro de cada rubro) que le suscitan mayor interés o se vinculan más directamente con su especialidad de destino (en caso ya la haya determinado). Este campo, además, ofrece un conjunto de cursos obligatorios bajo el rubro Estrategias para la Investigación, los cuales buscan desarrollar la capacidad de argumentación e investigación del alumno, capacidades que serán centrales para su desempeño académico posterior. El segundo campo, por su parte, es el de los cursos puramente electivos. Ahí, se distingue entre aquellos cursos que profundizan en diversas disciplinas, los cursos artísticos y las actividades. Asimismo, también como parte de este segundo campo, encontramos una serie de cursos de nivelación que deben llevar los alumnos ingresantes en caso no hayan acreditado cierto nivel básico de competencia en una o más áreas en las pruebas de ingreso a la unidad académica.

Por su parte, Estudios Generales Ciencias ha desarrollado un plan de estudios acorde con las necesidades académicas de cada una de sus especialidades. Así, para cada especialidad existe un

núcleo de cursos obligatorios y se requiere que el alumno elija, además, un cierto número de cursos electivos de ciertas áreas específicas. De acuerdo a una reciente publicación de esta unidad, conmemorando sus cuarenta años, «con la actual estructura curricular de Estudios Generales Ciencias se puede realizar una adecuada movilidad entre las diferentes especialidades de Ciencias e Ingeniería y, de esa manera, los estudiantes tienen la oportunidad de revisar su elección vocacional. De otro lado, a los ingresantes que necesitan reforzar la formación que traen de la secundaria, se les brinda cursos introductorios en matemáticas, redacción y física; dándoles el tiempo necesario para adecuarse y entender los cursos posteriores» (EEGGCC 2011: 2).

Luego de concluida la formación en el marco de los Estudios Generales, período que suele tomar de dos a más años, el alumno pasa a la Facultad correspondiente a la especialidad que ha optado por estudiar. Luego de tres o más años adicionales de estudio (los plazos varían de acuerdo a las diferentes especialidades), el alumno recibe el título de Bachiller y, tras ello (luego de acreditar sus conocimientos por medio de una tesis, un examen u otras formas de evaluación), el título de Licenciado.

3. Educación escolar: una mirada global

Uno de los objetivos centrales de los Estudios Generales es brindarle al alumno un ámbito en el que pueda definir y confirmar su elección vocacional. Como es evidente, es fundamental que dicha decisión sea tomada de una manera razonada, en tanto lo que está en juego en ella es el futuro profesional y personal del estudiante. Ello solo es posible, creemos, luego de que el alumno haya alcanzado una cierta madurez que le permita empezar a

construir su proyecto de vida. Además, es esencial que, para poder tomar una decisión definitiva informada, el estudiante haya entrado en contacto con diversas disciplinas a un nivel introductorio pero riguroso. Estudios Generales busca, justamente, ser, entre otras cosas, ese espacio de maduración personal y contacto con las diversas formas del saber.

La necesidad de dicho espacio se hace todavía más patente en nuestro país, en el que la edad promedio de egreso de la escuela y la duración de la educación escolar son menores a la de muchos otros países de la región y del mundo. Así, en el Perú, la edad promedio de ingreso a la escuela es a los seis años de edad. La educación primaria toma seis años, con lo cual el alumno entra a secundaria a los doce años. La secundaria, a su vez, dura cinco años adicionales. Así, es aproximadamente a los diecisiete años que el alumno termina su educación escolar (UNESCO 2006a: 70, 100).

Si revisamos el panorama de la educación escolar en otros países de América Latina y del mundo, encontraremos diferencias marcadas con el modelo peruano.² En efecto, según estudios estadísticos de la UNESCO del año 2006, en Argentina, Chile y México hay una coincidencia con el Perú en relación a los años de ingreso escolar y la duración de la educación primaria. Sin embargo, la educación secundaria dura seis años y no cinco, con lo cual los

² En vista de que cada país usa denominaciones distintas para los diversos momentos del proceso educativo, la comparación aquí ofrecida se hace siguiendo los criterios establecidos por el sistema CINE (Clasificación Internacional Normalizada de la Educación). Al respecto, véase el *Compendio Mundial de la Educación 2006. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo*. Montreal: Instituto de Estadística de la UNESCO, 2006, pp 186-187. Última fecha de consulta: 18-05-2011. <http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/ged/2006/GED2006_SP.pdf>. Es de esta misma publicación que se toman los indicadores que se discuten en esta sección.

alumnos egresan del colegio en promedio a los dieciocho años y llevan (en comparación con el Perú) un año adicional de educación escolar. En Brasil, por su parte, los alumnos ingresan al colegio recién a los siete años. En dicho país, la educación primaria toma apenas cuatro años y la secundaria siete años, con lo cual los alumnos egresan a los dieciocho años, es decir, con un año más de edad que el estudiante promedio peruano, aunque habiendo estudiado la misma cantidad de años en total. Finalmente, es en Colombia donde la situación es más parecida al Perú: los alumnos ingresan a los seis años al colegio, y salen a los diecisiete años, con cinco años de educación primaria y seis años de educación secundaria (UNESCO 2006a: 68, 70, 98, 100). En el Anexo V (p. 114) puede consultarse una tabla comparativa con dicha información

Diferencias similares se aprecian si comparamos la educación escolar peruana y la europea. Así, en Alemania los alumnos ingresan al colegio a los seis años. La educación primaria toma cuatro años, con lo cual a los diez años se inicia la educación secundaria, salvo para el caso de Berlín y Brandenburgo en que esta etapa dura seis años (EURYBASE 2010a: 31). Esta tiene una duración de nueve años. Con ello, es recién a los diecinueve años que el alumno termina el período de educación secundaria. En España, por su parte, los alumnos ingresan a los seis años al colegio. Tras seis años de educación primaria y seis años de educación secundaria, el alumno termina su educación escolar recién a los dieciocho años. En Francia, por su parte, los alumnos entran al colegio también a los seis años. En ese país tenemos cinco años de educación primaria y siete años de educación secundaria, con lo cual recién a los dieciocho años de edad el alumno termina el colegio apto para ingresar a la universidad. Finalmente, en Inglaterra se ingresa al colegio a los cinco años. La educación escolar dura, en total, trece años (seis de educación primaria y siete de secundaria). Con lo

cual los alumnos salen a los dieciocho años del colegio (UNESCO 2006a: 70, 100). En el Anexo VI (p. 115) puede consultarse una tabla con los datos recién mencionados.

Para los casos referidos en el párrafo anterior, las cifras de duración de la educación secundaria son válidas solo para aquellos alumnos que desean ingresar luego a la universidad. Dicha aclaración es necesaria debido a que el sistema de educación secundaria europea contempla de manera muy marcada una educación secundaria diferenciada (tanto en contenido como en duración) de acuerdo a los intereses y al rendimiento académico de los alumnos. Así, por ejemplo, en Alemania, la educación primaria tiene lugar en la institución denominada *Grundschule*. Al finalizar esta, los alumnos son separados en diferentes instituciones, en función de su rendimiento. Algunos alumnos, por ejemplo, asisten a instituciones orientadas a la formación para trabajos manuales o técnicos, o para trabajos de menor cualificación intelectual. Al término de este tipo de educación escolar, los estudiantes realizan una formación adicional que permita su inserción en la vida profesional. Los alumnos que han tenido un mejor rendimiento durante la *Grundschule*, sin embargo, asisten luego al *Gymnasium*. Luego de completar su educación secundaria básica en dicha institución, ingresan a la educación secundaria superior (*Gymnasiale Oberstufe*), la cual se imparte en distintos tipos de instituciones (algunas de ellas brindan una formación de carácter general, otras suponen ya una dirección más marcada hacia cierta especialidad) (EURYBASE 2010a: 30ss).

Aunque el ejemplo de Alemania es algo especial y discutible (al incluir una división de los alumnos en función de su rendimiento desde muy temprana edad), lo cierto es que en otros países europeos es posible observar también una estructura diferenciada terminal, la cual permite un tipo de educación específicamente orientado a la

formación universitaria (al respecto, puede consultarse EURYBASE 2011). Por eso, como señala S. Rothblatt, en un reciente ensayo en el que revisa los currículos universitarios europeos en el siglo XX, en casi ningún país europeo se considera que los estudios de pregrado, o los primeros o segundos ciclos de la formación universitaria, tienen como tarea brindar una formación general al alumno o concluir dicha formación: «Tales preocupaciones, se había argumentado por mucho tiempo, eran el objetivo específico de los colegios secundarios, especialmente de aquellos con funciones de preparación para la universidad» (2011: 255). Ello, como veremos en breve, contrasta marcadamente con el modelo estadounidense. Nótese también que en la mayor parte de los países de América Latina, como mostramos en párrafos previos, la educación secundaria tiene una duración más extensa que en el Perú (incluso si la formación escolar en total no es mayor). En algunos casos, además, incluye también una educación terminal diferenciada.³ Todo ello permite, en principio, cierta profundización en disciplinas específicas y un mayor fomento de la cultura general.

Finalmente, tenemos el caso de los Estados Unidos (al respecto, véase el Anexo VII, p. 116). En dicho país, los alumnos ingresan al colegio a los seis años. Tras doce años de educación escolar (seis años de educación primaria y seis años de educación secundaria), los alumnos terminan el colegio alrededor de los dieciocho años. Con mayor exactitud, el sistema educativo escolar contempla la llamada *Primary Education* (de los seis a los doce años de edad) y el *High School*, que se divide en *Junior High School* (de los trece a los quince años de edad) y el *Senior High School* (de los dieciséis a los dieciocho). Al respecto, consúltese el informe «Estructura del

³ Sobre este punto, consúltense los informes disponibles en la página Web de la Organización de Estados Iberoamericanos (<http://www.oei.es/quipu/informes.htm>).

Sistema Educativo en los Estados Unidos». Como veremos en la siguiente sección, a diferencia del sistema europeo, no se asume que los años de educación escolar (educación no tan claramente diferenciada en función de rendimiento, por otra parte) sean el espacio de formación general.

Tenemos, así, que en buena parte de los países representativos de América Latina y de Europa, así como en los Estados Unidos, la educación escolar conducente a la universidad dura más años que en el Perú. Asimismo, los alumnos que han terminado el colegio ya listos para entrar a la universidad tienen, por lo general, un año más de edad que los estudiantes peruanos en esta misma situación. En los países europeos (y en algunos latinoamericanos), además, los alumnos tienen ya, al salir del colegio, una formación general específicamente dirigida a quienes van a ingresar luego a la educación universitaria. A la luz de todo esto, creemos que la necesidad de lo que hemos llamado un espacio de maduración personal del alumno se hace evidente.

4. La educación superior en los Estados Unidos

Empecemos nuestro recorrido por los modelos de educación superior con el caso de Estados Unidos (para toda esta sección, consúltese el documento «Estructura del Sistema Educativo en los Estados Unidos» que ofrece, además, bibliografía adicional). Al terminar la secundaria, los estudiantes norteamericanos pueden asistir al *college* o a la universidad. Los estudios universitarios iniciales o del *college* conducen a obtener el título de Bachiller (*Bachelor's Degree*). Los estudios conducentes al título de Bachiller corresponden a la educación de pregrado (*Undergraduate*). Los estudios posteriores a dicho título se conocen como educación

de posgrado (*Postgraduate*). La admisión a la universidad tiene lugar en función del rendimiento obtenido por los alumnos en determinados exámenes estandarizados, así como el promedio de rendimiento escolar, el interés del alumno en la carrera, etc. Puede encontrarse un cuadro con esta información en el Anexo VII, p. 116 de esta publicación.

En los Estados Unidos, un *college* es, en sentido estricto, una institución de educación superior que ofrece programas de educación de pregrado. Al finalizar el cuarto año de estudio en el *college*, el estudiante recibe el título de *Bachelor of Arts* (B.A) o *Bachelor of Sciences* (B.S.). Estos títulos son necesarios para ciertos trabajos y para poder proseguir los estudios de posgrado. Por su parte, la universidad consta de diversas unidades, incluyendo uno o más *colleges* y ofrece programas de posgrado en campos específicos. Así, por lo general, la universidad otorga por lo menos los siguientes dos títulos: el de Bachiller (*Bachelor*) y el de Graduado (*Master*). Además de las dos instituciones mencionadas, existen también otras, también de educación superior, con sus particularidades propias, sean menores niveles de exigencia, carreras más cortas o una orientación marcadamente profesionalizante.

En cuanto a los títulos de educación superior y la duración de los estudios conducentes a ellos, tras dos años de estudio a nivel del *college* (sea en el *college* mismo o en el *college* de una universidad), el alumno recibe un *Associate Degree*. Dos años más tarde, el alumno obtiene el *Bachelor's Degree*. Luego de dos años o más de estudio, el alumno puede recibir el título de magíster o un título profesional específico. Finalmente, entre tres y seis años de estudios adicionales llevan al título de Doctor (Phd).

Volvamos brevemente a la tradición del *college*, la cual guarda importantes paralelos con los Estudios Generales de la PUCP. Los estudiantes de los dos primeros años del *college* son llamados

Freshmen y *Sophmore*, respectivamente. Ellos deben llevar diversos cursos dentro de las principales áreas de aprendizaje del Bachillerato. En el caso de un Bachillerato en 'Artes', por ejemplo, los cursos que deben llevarse pertenecen a áreas como Literatura, Ciencias, Arte, Historia, etc. Los *Junior* y *Senior* son los alumnos de las llamadas clases más avanzadas (tercer y cuarto año). Al cursar el tercer año, los estudiantes eligen una especialidad dentro de determinado campo (*Major*) y, en algunos centros, los estudiantes pueden elegir también un segundo campo de interés en sus estudios (*Minor*). Asimismo, los alumnos pueden llevar cursos en otras especialidades.

5. La educación superior en Europa

Luego de haber mostrado las características generales de la educación superior en los Estados Unidos, expondremos a continuación los lineamientos generales de la educación superior europea. Para ello, nos detendremos en cuatro países representativos (Alemania, Francia, Inglaterra y España), tratando de dar cuenta sucintamente de las modalidades de admisión, los tipos de institución y los grados académicos propios de cada uno.

Empecemos por Alemania (véase EURYBASE 2010a). Los alumnos que terminan el *Gymnasium* reciben, luego de rendir una serie de evaluaciones finales, el *Zeugnis der Allgemeinen Hochschulreife*. Este documento permite ingresar a las diversas instituciones de educación terciaria para llevar a cabo estudios en cualquiera de sus diversas especialidades. Los títulos obtenidos tras estudios vocacionales especializados, en cambio, solo permiten llevar algunas carreras en universidades específicas o instituciones equivalentes.

Salvo para algunas carreras con una demanda excesiva, no hay restricciones de ingreso adicionales.

Dentro del sistema alemán, la característica distintiva de la universidad es el trabajo de investigación. Eso la distingue de otras instituciones de educación post-secundaria no-terciaria (como las *Fachhochschulen*, *Berufsakademien* y *Fachschulen*). Se consideran como equivalentes a la universidad, aunque con una menor orientación hacia la investigación, a ciertas instituciones de formación técnica (*Technische Hochschulen*, *Technische Universitäten*), pedagógica (*Pädagogische Hochschulen*) y teológica, entre otras. Todas estas instituciones tienen en común la potestad de entregar el grado de Doctor (*Doktorgrad*).

Los estudios conducentes a la obtención de un diploma, del grado de magister o de un título profesional acreditado por el estado (a través del *Staatsexamen*) duran entre ocho y diez semestres. En promedio, sin embargo, los alumnos se demoran un año más para terminar. Es decir, obtienen su *certificado* luego de cinco años o más de estudio. Dentro de este marco, el llamado bachillerato dura un mínimo de tres y un máximo de cuatro años. El máster, a su vez, un mínimo de uno y un máximo de dos años. Los diplomas se suelen concentrar en un tema en particular (por ejemplo, el *Diplom Psychologie*), mientras que el bachillerato o el máster suponen normalmente una combinación de temas. La obtención del título de Doctor, a su vez, gira alrededor de la producción de un trabajo de investigación, por lo cual su duración es variable.

En cuanto a Francia (véase EURYBASE 2010b), dentro de la formación de enseñanza superior, es posible distinguir entre (i) aquellos centros a los que uno puede acceder directamente con el título del bachillerato (título que se recibe al finalizar los estudios en el Liceo, es decir, tras la conclusión de la secundaria), e (ii) instituciones en los que hay una selección sobre la base de un dossier

de admisión o por medio de concurso, como en las escuelas más prestigiosas, las *grandes écoles*.

Dentro de la enseñanza superior en Francia, es posible distinguir una diversidad de instituciones con características claramente diferenciadas. Tres tipos de establecimientos son los principales: las universidades; los establecimientos públicos de carácter administrativo (EPA), bajo tutela de los ministerios; y las instituciones o escuelas superiores privadas. Dentro de la formación universitaria propiamente dicha es posible distinguir entre diversas instituciones, como los Politécnicos, las Escuelas Normales Superiores y los llamados 'Grandes Establecimientos'.

En relación a la duración de la carrera, se han introducido recientemente una serie de reformas a raíz del proceso de Bologna. A partir de ello, es posible diferenciar los siguientes títulos académicos: una diversidad de diplomas obtenidos luego de dos años de formación posterior al bachillerato, que no se entregan sino a solicitud de los estudiantes; diplomas obtenidos tras tres años de estudio, como la licenciatura; diplomas obtenidos luego de cinco años de formación (máster o títulos profesionales diversos, entre otros); y, finalmente, diplomas de formación tras el máster (como por ejemplo el doctorado, el cual supone tres años de estudios suplementarios).

Pasemos ahora al caso de Inglaterra (confróntese EURYBASE 2010c). A diferencia del sistema francés, en el cual el control estatal es muy marcado, en Inglaterra todas las instituciones de educación superior son entes autónomos y cada una determina sus propias políticas de admisión. En la mayoría de casos se toma en consideración el resultado de exámenes estandarizados, aunque también se aceptan postulaciones sin las calificaciones formales.

Legalmente, es posible distinguir, entre otras, las siguientes instituciones de educación superior: existen universidades con poderes

de dar grados de formación y de investigación; universidades con poderes de dar únicamente grados de formación; los llamados *university colleges* (instituciones que pueden brindar grados de formación y que normalmente tienen una cantidad pequeña de alumnos); *colleges* de educación superior con la potestad de dar grados de formación y otros que solo otorgan títulos validados por otras instituciones; y otras instituciones con la potestad de dar grados de formación o investigación (en arte, diseño, teatro, etc.).

Los títulos y grados varían entre las instituciones. Los programas de pregrado que conducen al grado de Bachiller con honores (normalmente conocidos como *honours degrees*) forman la mayor parte de los programas de educación superior. Algunas instituciones (sobre todo de formación técnica o vocacional) ofrecen también títulos con un valor más bajo. Los estudios de bachillerato duran en promedio tres o cuatro años. Las maestrías normalmente duran uno o dos años. Los programas doctorales, a su vez, toman tres años.

Finalmente, en España (véase EURYBASE 2010d) pueden acceder a las enseñanzas de nivel universitario los alumnos con el título de Bachiller (título otorgado tras el fin de la educación escolar) que superen la prueba de acceso a la universidad (PAU). Asimismo, los alumnos que han cursado estudios en cualquier especialidad de formación profesional de grado superior tienen la posibilidad de ingresar específicamente a aquellas carreras universitarias relacionadas con su título.

La enseñanza universitaria española se imparte en facultades universitarias, escuelas técnicas superiores, escuelas politécnicas superiores y escuelas universitarias. La formación profesional de grado superior puede cursarse en centros en los que se imparte educación superior y el bachillerato (denominados institutos de educación secundaria), en centros de referencia nacional o en

centros integrados de formación profesional. Asimismo existen Escuelas de Arte, Conservatorios Superiores (Música y Danza) y Escuelas Superiores (Arte Dramático, Conservación y Restauración de Bienes Culturales, Artes Plásticas y Diseño).

Desde el año 2010, con la adecuación al sistema de Bologna, los programas ofrecidos en España son el grado (carrera universitaria de cuatro años); el máster (posgrado de dos años de duración, que requiere el título de Grado) y el programa de Doctorado (que requiere el título de Máster).

6. Educación superior en América Latina

Veamos ahora, de modo muy sucinto, las características generales de la educación superior en algunos países latinoamericanos.

Para el ingreso a la universidad, en el sistema mexicano (véase UNESCO 2006b), se exige haber terminado el bachillerato (es decir, la etapa final de la educación escolar superior). Algunas instituciones exigen, además, un cierto promedio de notas. Dentro de los tipos de educación superior, se distinguen la educación técnica superior universitaria (brindada en centros de investigación, institutos y universidades tecnológicas, que con frecuencia ofrecen carreras cortas); la educación conducente a la Licenciatura Universitaria y Tecnológica (impartida en Universidades Federales, Estatales y Autónomas); y la formación en pedagogía. La licenciatura toma entre cuatro y cinco años. Luego, el alumno puede llevar especializaciones que tienen una duración de entre uno y cinco años, maestrías de dos años y doctorados de tres años.

En cuanto a Brasil (UNESCO 2006c), el medio más común de ingreso es el 'vestibular', conjunto de exámenes aplicados durante toda una semana en torno a las diversas materias escolares.

Actualmente, se viene implementando otras modalidades de ingreso que tomen en cuenta el rendimiento escolar. Entre sus instituciones de educación superior, se puede distinguir universidades, federaciones de escuelas y colegios integrados, así como instituciones aisladas. Dentro de la vertiente propiamente académica, es posible distinguir las siguientes fases: un bachillerato que dura entre cuatro y seis años (y que permite desempeñarse como abogado, economista, físico, etc.), los grados 'lato sensu' (especialización en cierta área, entre uno y dos años); los másters (de dos años) y los doctorados (tres a cuatro años).

En el caso de Chile (UNESCO 2006d), el ingreso se lleva a cabo tras la presentación de un certificado que acredita haber completado la educación secundaria. Dentro de las instituciones de educación superior, se distingue a las universidades (que tienen la facultad de otorgar títulos profesionales y técnicos, así como grados académicos vinculados a la investigación); institutos profesionales que otorgan títulos profesionales y técnicos; centros de formación técnica e institutos de las Fuerzas Armadas. El bachillerato dura dos años y la licenciatura cuatro años (dos años de bachillerato y dos años de especialidad). Un título profesional supone normalmente mínimo cuatro años de estudios y un año para la titulación. Las maestrías duran entre uno y cuatro años y los doctorados entre dos y seis.

En Argentina (UNESCO 2006e), para ingresar como alumno a las instituciones de nivel superior se debe haber aprobado el llamado 'ciclo polimodal de enseñanza' (última etapa de la rama de la educación escolar, no obligatoria, conducente a la universidad). Entre las instituciones de nivel superior, podemos mencionar a los centros de educación superior no universitaria (los cuales brindan formación docente, humanística, social) e instituciones universitarias (como universidades o institutos, públicos o privados).

Existen estudios de pregrado que tienen una duración de dos a tres años y llevan a títulos como técnico, analista, asistente. Los títulos de grado, de mayor exigencia, duran por lo menos cuatro años. Luego pueden hacerse especializaciones y maestrías de diversa duración.

Finalmente, si pasamos a Colombia (UNESCO 2006f), tenemos que el alumno debe acreditar, para ingresar a la universidad, el grado de bachiller y los conocimientos requeridos por cada carrera. Dentro de este sistema, se hace una división entre instituciones técnicas profesionales (de orientación operativa e instrumental), instituciones universitarias o escuelas tecnológicas (formación académica o profesional) y universidades (las cuales no ofrecen una mera formación, sino también llevan a cabo investigación). La licenciatura dura entre cuatro o cinco años. La especialización uno a dos, la maestría dos y el doctorado entre dos y cinco años.

7. Los Estudios Generales en América Latina: algunos ejemplos representativos

Para finalizar, presentamos de manera muy breve (y sin pretensiones de exhaustividad) algunas de las experiencias de Estudios Generales en América Latina.⁴

En Chile, tanto la Universidad de Chile como la Pontificia Universidad Católica de Chile ofrecen programas de formación general. Así, la Universidad de Chile ofrece el «Programa Académico de Bachillerato», el cual tienen una duración de cuatro semestres, es independiente de las distintas facultades que existen en la

⁴ La información para toda esta sección ha sido extraída de las páginas Webs oficiales de las instituciones mencionadas. Las consultas correspondientes fueron realizadas a finales del año 2010.

universidad y no es un requisito para el estudio en las otras facultades. Dicho programa ofrece una mención en Ciencias Naturales y Exactas y otra en Humanidades y Ciencias Sociales. El plan de estudios incluye diez asignaturas comunes a ambas menciones y diez asignaturas electivas vinculadas a las distintas carreras regulares de la universidad. Los graduados de este programa pueden continuar sus estudios en una carrera o programa de pregrado de la universidad, convalidando cursos (es posible homologar hasta un año completo).

A su vez, la Pontificia Universidad Católica de Chile ofrece el programa del Bachillerato (*College*). Dicho programa ofrece dos planes de estudio: uno de cuatro y otro de dos años. El plan de estudios de cuatro años conduce al grado académico de Licenciado en Artes y Humanidades, Ciencias Naturales y Matemáticas, o Ciencias Sociales. En él, se le exige al alumno llevar un conjunto básico de cursos relativos al área de saber elegida y una concentración *mayor y menor*. Con el título, los egresados pueden acceder a estudios conducentes a títulos profesionales de uno a cuatro años de duración (tomando en cuenta también la concentración *mayor* llevada), o a estudios de maestría y doctorado de la misma universidad, así como postular al extranjero. Por otra parte, con el programa de dos años, el alumno puede traspasarse luego a una carrera y convalidar algunos cursos. Ya desde el segundo año, puede ir tomando cursos en las diferentes carreras. En cuanto a las otras carreras, los planes de estudio otorgan dos títulos: el de Bachiller (luego de cuatro semestres de estudio) y el de Licenciado (con una duración de cuatro semestres adicionales). Al menos un año de estudios adicionales lleva a la titulación. Para recibir el título de Bachiller, los alumnos llevan un conjunto de créditos de la formación básica de su especialidad, un conjunto de créditos propios de la licenciatura, otro grupo de créditos de cursos electivos de

programas de otras licenciaturas (formación general) y un conjunto de créditos de formación antropológica-ética y teológica.

En cuanto a la Universidad de Buenos Aires, en 1985 dicha universidad creó el Ciclo Básico Común (CBC), cuyos objetivos generales son «brindar una formación básica integral e interdisciplinaria, desarrollar el pensamiento crítico, consolidar metodologías de aprendizaje y contribuir a una formación ética, cívica y democrática». El CBC se compone de seis materias obligatorias, dos de las cuales son comunes para todas las carreras. Otras dos dependen de la orientación en la que está comprendida la carrera elegida y las dos restantes son específicas de la carrera elegida. La duración del CBC es de dos cuatrimestres de catorce semanas de duración cada uno.

Por otra parte, la Universidad de Colombia ofrece el Ciclo Básico Universitario (CBU). Estos cursos, dirigidos a estudiantes de todas las carreras que inician su formación universitaria, se dividen en tres áreas del conocimiento (Artes y Humanidades, Ciencias Sociales y Ciencia y Tecnología) y se dividen en cursos que ofrecen visiones comprehensivas de determinadas disciplinas y otros que se ocupan de temas y problemáticas específicas. Los cursos se llevan a lo largo de las diferentes carreras.

En Centroamérica, la Universidad de Costa Rica ofrece también cursos de Estudios Generales. A lo largo de los diferentes niveles de las carreras, los alumnos deben llevar cursos de dicha área. Así, en los primeros ciclos que llevan a la obtención del Bachillerato de Filosofía, por ejemplo, los alumnos deben llevar cuatro cursos de Estudios Generales. Dentro de los cursos de Estudios Generales hay cuatro áreas centrales: Arte, Ciencia y Tecnología, Filosofía y Letras y Ciencias Sociales. El dictado de estos cursos es coordinado por el Centro de Estudios Generales.

La Universidad de Puerto Rico, a su vez, posee una Facultad de Estudios Generales, creada en 1945. De acuerdo a su reglamento, esta tiene tres funciones particulares: «Provee el núcleo curricular de educación general del bachillerato universitario; ofrece un Bachillerato en Educación General (4 años); cuenta con un programa de orientación personal y académica para los estudiantes de nuevo ingreso». Los estudios de pregrado de esta universidad funcionan de acuerdo al sistema de concentraciones *majors* o *minors*, a la manera del *college* estadounidense. Así, los programas de Bachillerato se completan en cuatro o cinco años de estudio y suponen un porcentaje importante de cursos de Estudios Generales. Asimismo, la universidad ofrece el Bachillerato en Educación General, el cual tiene como objetivo brindar al alumno una sólida cultura general. Luego de esta formación, el estudiante puede optar por una carrera profesional con una base más sólida o, si lo desea, proseguir los estudios de posgrado.

Finalmente, podemos citar el caso de la Universidad Simón Bolívar, en Venezuela. En ella existe un ciclo básico, correspondiente al primer año para carreras de cinco años y a dos trimestres para carreras de tres años. Este ciclo es coordinado por el Decanato de Estudios Generales. Además de este ciclo, a lo largo de las diferentes carreras se llevan diversos cursos de Estudios Generales. Asimismo, la universidad ofrece un ciclo de iniciación universitaria, programa de nivelación de un año dirigido a estudiantes y egresados de la educación media venezolana que necesiten reforzar ciertas áreas.

En resumen, es claro que los Estudios Generales pueden ser horizontales o transversales (y en algunos casos, una combinación de ambas opciones). En el primer modelo, los alumnos deben llevar en los primeros ciclos de su formación un conjunto de cursos no necesariamente vinculados a su especialidad de destino. En el

segundo caso, de modo paralelo a los cursos que se llevan como parte de una especialidad determinada, los alumnos llevan, en mayor o menor medida según sea el caso, cursos de diferentes facultades. Asimismo, en algunos casos existe una unidad o facultad claramente diferenciada a cargo de los Estudios Generales, mientras que en otros casos parece observarse una mayor dependencia en relación con otras Facultades. Por otra parte, pese a los distintos modelos expuestos, da la impresión de que lo más cercano al modelo de Estudios Generales de la Pontificia Universidad Católica del Perú son los *colleges* del sistema anglosajón, tanto en Letras como en Ciencias. Vale la pena notar, además, que en ese sistema, así como en varios de los sistemas latinoamericanos, la edad promedio de ingreso a los estudios propiamente especializados es de diecinueve a veinte años.

8. Comentarios finales

¿Qué conclusiones podemos sacar a partir de nuestro recorrido a través de diversos modelos educativos de América Latina, Europa y los Estados Unidos? En primer lugar, parece claro que el ingreso a la Universidad tiene lugar en el Perú a una edad más temprana en comparación con otros países, tanto europeos como americanos. Además, el alumno peruano no se ha visto (por lo general) necesariamente expuesto a una formación general dirigida especialmente a constituir el primer paso hacia la educación universitaria. En cuanto a la estructura de nuestra universidad, nos parece posible sugerir que ella resulta de una combinación del *college* y del sistema de licenciatura francesa. En efecto, como en el *college*, se ofrecen dos años de formación general. Pero en lugar de que ello implique luego concentraciones diversas, el alumno opta por una carrera y, al cabo de tres o más años de estudio, obtiene

la licenciatura (título que, al menos en cuanto a denominación, parece remitir al modelo francés). Por otra parte, es interesante notar que en la mayor parte de modelos de educación general a nivel universitario mencionados en este artículo parece incluirse una distinción natural entre letras y ciencias.

Como se mencionó al principio de este ensayo, el modelo de los Estudios Generales en la PUCP se organiza también alrededor de una división semejante entre dos unidades: Ciencias y Letras. Dicho modelo de formación integral, de carácter horizontal, permite que el alumno de la PUCP pueda afrontar su elección vocacional con la misma edad y las mismas herramientas que sus pares en el resto del mundo. No se trata, pues, de una etapa superflua de la formación universitaria, sino de un proyecto formativo que, además de una serie de ventajas adicionales que se discuten en los otros textos que componen el libro, cobra plena vigencia de cara a la realidad de la educación peruana y su relación con otros sistemas educativos del mundo.

Bibliografía

2011 «Estatuto de la Pontificia Universidad Católica del Perú». Última fecha de consulta: 18-05-2011. <<http://www.pucp.edu.pe/content/pagina15.php?plD=1496&plDSeccionWeb=6&plDReferencial=>>>

2011 «Estructura del Sistema Educativo en los Estados Unidos». Informe de la Dirección General del Bachillerato (DGB) del gobierno de México. Última fecha de consulta: 18-05-2011. <http://www.dgb.sep.gob.mx/tramites/revalidacion/Estruc_sist_edu/Estud-ESTADOS_UNIDOS.pdf>

EEGGCC

2011 «Brochure conmemorativo». Última fecha de consulta: 18-05-2011. <http://facultad.pucp.edu.pe/generales-ciencias/images/documentos/2011_1/brochure_Inicio_40_A_EEGGCC.pdf>

EURYBASE

2010a «Organisation of the education system in Germany 2009-2010». Informe de la Red de sistemas y políticas educativas europeas (EURYDICE). Última fecha de consulta: 18-05-2011. <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase_en.php>

2010b «Organisation of the education system in France 2009-2010». Informe de la Red de sistemas y políticas educativas europeas (EURYDICE). Última fecha de consulta: 18-05-2011. <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/FR_EN.pdf>

2010c «Organisation of the education system in United Kingdom - England, Wales and Northern Ireland 2009-2010». Informe de la Red de sistemas y políticas educativas europeas (EURYDICE). Última fecha de consulta: 18-05-2011. <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/UN_EN.pdf>

2010d «Organización del sistema educativo español 2009-2010». Informe de la Red de sistemas y políticas educativas europeas (EURYDICE). Última fecha de consulta: 18-05-2011. <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/ES_ES.pdf>

2011 «The structure of the European education systems 2010/11: schematic diagrams». Informe de la Red de sistemas y políticas educativas europeas (EURYDICE). Última fecha de consulta: 18-05-2011. <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/tools/108_structure_education_systems_EN.pdf>

ROTHBALTT, Sheldon

2011 «Curriculum, Students, Education», en Rüegg 2011: 238-275.

RÜEGG, Walter

2011 *History of the University in Europe*. Volume 4. Cambridge: Cambridge University Press.

UNESCO

2006a *Compendio Mundial de la Educación 2006. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo*. Montreal: Instituto de Estadística de la UNESCO, 2006. Última fecha de consulta: 18-05-2011. <http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/ged/2006/GED2006_SP.pdf>

2006b «Sistema educativo de México. Datos Mundiales de Educación 2006 (UNESCO-OIE)». Última fecha de consulta: 18-05-2011. <http://www.oei.es/pdfs/Mexico_datos2006.pdf>

2006c «Sistema educativo de Brasil. Datos Mundiales de Educación 2006 (UNESCO-OIE)». Última fecha de consulta: 18-05-2011. <http://www.oei.es/pdfs/Brazil_datos2006.pdf>

2006d «Sistema educativo de Chile. Datos Mundiales de Educación 2006 (UNESCO-OIE)». Última fecha de consulta: 18-05-2011. <http://www.oei.es/pdfs/Chile_datos2006.pdf>

2006e «Sistema educativo de Argentina. Datos Mundiales de Educación 2006 (UNESCO-OIE)». Última fecha de consulta: 18-05-2011. <http://www.oei.es/pdfs/Chile_datos2006.pdf>

2006f «Sistema educativo de Colombia. Datos Mundiales de Educación 2006 (UNESCO-OIE)». Última fecha de consulta: 18-05-2011. <http://www.oei.es/pdfs/Colombia_datos2006.pdf>

Los Estudios Generales y la formación integral: cuando la tradición no es un peso muerto

JULIO DEL VALLE

El título de la ponencia marca las coordenadas de lo que quiero exponerles, el subtítulo expresa la idea central. Vincular la formación integral y los Estudios Generales no es obvio, menos obvio aún es señalar que la tradición no es un peso muerto. Me explico: hablar de formación integral en estos tiempos parece más un caballo de batalla publicitario que una real y precisa propuesta de formación académica. Toda institución educativa que está en el mercado, desde los colegios hasta prestigiosas universidades, hablan de formación integral. ¿Qué es lo que se propone, sin embargo, como formación integral? ¿Hay algo común en las instituciones educativas cuando se habla de formación integral?

Difícil dilucidarlo: cada una muestra su luz especial, su diferencia cualitativa, con especial intensidad. No sorprende: nuestra época, visual y colorida, tiene como imagen ideal la pantalla de una consola de sonido donde muchas luces parpadean al mismo tiempo; es una época difícil para la atención prolongada. Es más, si uno pone el dedo en alguna de aquellas luces parpadeantes probablemente no escuche mucho más que un sordo eco. Lo importante es que la luz parpadee, cuidar su intensidad emotiva,

mantenerla, tener lugar en el mercado. En una época así, la habilidad para convertir una idea en un spot publicitario es más que bienvenida. El punto complicado, para mí, es que la publicidad no exige que uno se detenga y considere, reflexione e interiorice; la publicidad persigue un efecto, una acción, una preferencia rápida y emotiva. Consumo, rapidez y la intensa sensación de estar plenamente vivo en cada momento. Quienes mejor lo han entendido son los ejecutivos de campaña de Coca Cola: no necesitando de posicionar un producto, se esforzaron en crear un cierto espíritu, y han sido muy exitosos. Pero se trata de una gaseosa. La publicidad es, para mí, claramente, el signo de nuestros tiempos, y en estos tiempos debemos hacer vida académica o, eventualmente, cambiar el sentido de la vida académica.

La pregunta en ambos casos es cómo, pues tampoco es obvio en estos tiempos qué implica hacer vida académica. Les diré lo que pienso, honestamente, después de pasar cinco intensos años como director de estudios de la Facultad de Estudios Generales Letras de esta Universidad.

El subtítulo nos abre el camino. Dice este: cuando la tradición no es un peso muerto. Este subtítulo tiene que ver con la tradición de enseñanza liberal y les digo que esta no es un peso muerto. Aquí les anuncio lo que me interesa transmitirles: la palabra tradición puede sonar a simplemente antiguo para mucha gente, y lo entiendo. En este país, en nuestro querido país, en este país entrañable y desesperante, muchas cosas aún deben cambiar y muchas cosas han cambiado ya. En este contexto, la palabra 'tradición' significa la mera repetición de formas y usos sociales o culturales ajenos e inmutables a cómo el mundo de los seres humanos va cambiando: por ejemplo, fiestas populares, ritos sociales y religiosos, y muchas veces, en un sentido más rancio, usos sociales estamentales. Hay, sin embargo, otro sentido que me parece más valioso para

lo que me interesa y que apela a mantener ciertas convicciones, como, por ejemplo, un cierto espíritu de saber. En este sentido, la tradición de las artes liberales no es una mera forma antigua de saber, ni mucho menos una rancia forma de enseñanza. Se trata, más bien, de una línea de compromiso vital, de la activa, militante, persistencia de un ideal formativo que tiene como estandarte el difícil aprendizaje de la libertad, aquel que aún resuena fuerte en frases como «conócete a ti mismo», de herencia griega, o en el «sapere aude» («atrévete a saber») de Immanuel Kant. En ambos casos, no se trata de un pasivo legado que uno carga como si fuera un pesado abrigo. En ambos casos se trata de valientes formas de enfrentar la vida (y también la muerte).

La ponencia que les ofrezco tendrá, pues, como horizonte, estos dos aspectos; se tratará de una reflexión anclada en un ideal de formación liberal y que tiene como referente no solo una toma de postura teórica, de raigambre humanista, sino un aprendizaje personal que va de la mano con la dirección académica de una Facultad de Estudios Generales en un país complejo y cambiante como es el Perú.

Empezaré por el horizonte teórico referencial: la tradición de las artes liberales. Dice la leyenda que en la entrada de la Academia, la escuela filosófica de Platón, en el pórtico, inscrito en un dintel de piedra, se encontraba la siguiente frase: «no entra aquí nadie que no sepa geometría». La frase, contundente, afilada, tiene muy poco que ver con la *politesse* que caracteriza a la competencia académica en el mundo de hoy, donde la selección es mínima y el alumno se ha convertido en cliente. La frase apela, contra lo que pueda pensarse inmediatamente, no a la disciplina matemática exclusivamente, sino a la necesidad de armonía y de equilibrio, aquella misma que requiere todo estudio o conocimiento superior. Quienes han pensado y trabajado por la educación universitaria

conscientemente, mirando el saber y no solamente el lucro, se han dado cuenta desde un comienzo que la formación académica superior requiere de amplitud intelectual y no de especialización artesanal. La primera está abierta al cambio, la segunda es un aprendizaje de manuales que serán, en buena cuenta, inservibles en un corto plazo. La primera es la tradición de las artes liberales desde la época clásica, porque lo que está en juego en ella es la construcción de una identidad personal. Desde este enfoque, el cultivo del saber y de la sensibilidad tiene un rol marcadamente importante. Siempre, ante la toma de una decisión, está una persona detrás. Si esta tiene una identidad personal construida en base a un aprendizaje variado, completo y riguroso, si ha aprendido a entrenar su gusto y su juicio, si ha pulido su sensibilidad, libre y abiertamente, entonces su decisión estará respaldada por una variedad de recursos que ha tenido a su disposición para elegir lo mejor posible. Más, y mejores, recursos no tiene a su elección el ser humano, pues somos criaturas finitas en un mundo incierto y cambiante. Quien ofrezca seguridades, fórmulas precisas de éxito, aunque las empaque bien y les ponga las luces más bonitas del mercado, no estará vendiendo, finalmente, sino burbujeantes gaseosas, carbones encendidos para pies, en buena cuenta desprotegidos. Se llenará los bolsillos de dinero, pero no habrá sabiduría de por medio.

Un aprendizaje sincero de la libertad es, por ejemplo, la tradición que viene del *Trivium* y del *Quadrivium*, tanto en la época imperial romana, como en la Edad Media. El *Trivium* consistía en el estudio de Gramática, Dialéctica y Retórica; es decir, lenguaje, razonamiento y elocuencia. Tal era la formación básica, sabiamente distribuida: el saber a través del conocimiento del lenguaje, del estímulo de la inteligencia y de la habilidad para transmitir adecuadamente las ideas. Era también el requisito del *Quadrivium*, que consistía, a su vez, en Aritmética, Geometría, Astronomía y

Música; es decir, cálculo, proporción, estudio del cosmos y armonía. Tal era una formación más avanzada: la relación del ser humano con el mundo que lo rodea. Una tradición así, como pueden ver, tiene en la mira la formación completa del ser humano, su *paideia*. Completa, además, porque le permite mirar y pensar el mundo desde diversas perspectivas. No es solo una mera perspectiva multidisciplinaria, sino que el ideal era una mirada completa, integral, la cual presupone la interdependencia de las disciplinas. Un saber así era el requisito del hombre libre; es decir, una persona que sabe mirarse con independencia a sí misma y al mundo en el que habita. Tal es el sentido de 'artes liberales', es decir, como lo dicen las mismas palabras, aquellas que corresponden a un hombre libre. Una tal persona, se asume, tiene más recursos para decidir adecuadamente. La libertad se gana, pienso yo, se construye como hábito, e implica madurez intelectual y emocional. Y requiere tiempo, constancia y atención.

La formación integral en los Estudios Generales Letras de esta casa de estudios bebe de esa tradición, y he allí, curiosamente, en un mundo publicitario y altamente dirigido a la ejecución inmediata y práctica de saberes aprendidos, su persistente novedad y su valor.

Paso, pues, a vincular este enfoque humanista que les he ofrecido brevemente con la práctica cotidiana en una facultad de Estudios Generales. Para quienes estamos dedicados por un tiempo en esta Universidad a la administración de la formación académica, la formación integral no es propaganda; es compromiso, creemos en ella porque tiene para nosotros pleno y vital sentido. Nos hemos formado en ella y le reconocemos hondamente su valor. En ella encontramos en su momento nuestra identidad y con ella aprendimos a dar los primeros pasos en la construcción de nuestra libertad.

¿Qué es y cuál es el sentido que tiene la formación integral, y cómo se expresa en nuestro Plan de Estudios? Tengo en mente las coordenadas ofrecidas hace un momento, cuando les presentaba de manera muy general la división de los estudios en la tradición liberal; así, por formación integral entendemos la formación académica completa de la persona, aquella que integra todas sus dimensiones significativas para su madurez como persona, desde el punto de vista académico: intelecto, sensibilidad, dimensión ética, ciudadana y corporal. Otros aspectos de su vida escapan, ciertamente, a la formación universitaria en sentido estricto; no son ajenos, pero ya pertenecen al ámbito privado, como la educación sentimental, por ejemplo.

El sentido que tiene para nosotros está ligado al perfil que deseamos que tenga un estudiante de nuestra Universidad. Queremos que un tal estudiante sea una persona competente académica y profesionalmente, que no sepa solo de su profesión, sino de sí mismo y del mundo que lo rodea; que tenga consciencia histórica y social; que sea reflexivo, analítico y tolerante. Queremos, también, que desarrolle su sensibilidad, pues sin ella la relación con los otros y el mundo que lo rodea es fría e impersonal. Queremos, finalmente, que sea una persona responsable consigo misma, con su cuerpo, con los otros y con el país donde nació. Queremos todo ello y, para conseguirlo, diseñamos un Plan de Estudios que ofrece el espacio de estímulo y desarrollo de estas sensibilidades, habilidades y conocimientos. Pensamos que es una inmejorable oportunidad este momento de la vida para poder formar al tipo de persona que nos interesa y por eso consideramos que, antes de pasar a las distintas Facultades, nuestros alumnos deben pasar por este proceso formativo, interdisciplinario e integral que son los Estudios Generales Letras. Se trata ciertamente de un ideal, pero es un ideal que se ofrece a quien está dispuesto a tomarlo.

Para ello tenemos una ruta de formación en dos años que puede revisarse en el Anexo I, p. 109 de esta publicación.

Sabemos que lo que este plan propone es ambicioso y atrevido, dentro de un contexto muchas veces adverso, pero esta ambición no está en el aire. Tenemos la firme convicción de que la formación integral que ofrecemos es necesaria para nuestros alumnos, ahora, más que antes, porque se ha abierto una brecha muy grande entre el colegio y los estudios superiores. Tal brecha responde a varias causas que no presentaré en detalle, pues me interesa resaltar a grandes rasgos solamente dos de ellas: la sobrevaloración de la motivación en las corrientes pedagógicas contemporáneas, preferentemente en la formación escolar, y la enorme influencia de la tecnología audio-visual.

Respecto a la primera, esta vino acompañada de un descrédito de la memoria, que se convirtió casi en un anatema, de la acumulación de la información y de la erudición, así como de las estrategias pedagógicas expositivas. En su reemplazo, se ofreció casi militantemente la interiorización significativa, la vinculación con la realidad personal y la adquisición de conocimiento por auto-descubrimiento. Todo ello es valioso, ciertamente, pero una cosa no cancela la otra. Ese fue el error en la marea de evaluación por habilidades en la que cayeron todas las universidades privadas en la década del noventa, incluida la nuestra. Se eliminó la variable de conocimientos en las pruebas de admisión y ello implicó no solamente un cambio en los procesos de admisión, sino un efecto adverso colateral en la preparación de alumnos en los últimos años de la secundaria, especialmente en los colegios pre-universitarios (una fórmula educativa marcadamente comercial que juega con la ansiedad de padres y alumnos).

En este contexto, no solo la memoria fue relegada, sino también la disciplina y el rigor. En el mejor de los casos, lo lúdico

y la motivación personal se volvieron más importantes que la exigencia (en el peor, en los colegios pre-universitarios, la formación final escolar se convirtió en un entrenamiento para aprobar un examen de admisión y poco más). La consecuencia de ello es muchas veces la ligereza y la superficialidad. Ser aburrido, lento, denso se volvió casi un delito. Nadie busca ser conscientemente aburrido, pero no todo debe y puede ser divertido. Hay saberes y habilidades que se adquieren solamente con sudor, paciencia y rigor. Estas, sin embargo, no son hoy por hoy muy populares, pues se ha perdido la costumbre, la dedicación formativa a ellos. ¿A cuáles me refiero en concreto, para un alumno de Letras? Me refiero específicamente a saberes básicos, elementales, como la historia y la gramática, aquellos que nos permiten articular conscientemente nuestro discurso y situarnos dentro de un tiempo y un contexto. Si me remito a los resultados de las Pruebas para Admitidos, pruebas de conocimiento que hemos venido tomando desde hace tres años, más de dos tercios de los alumnos ingresantes aproximadamente manifiestan tener grandes vacíos en estas dos áreas de conocimiento. Si apunto un poco más alto en el desarrollo intelectual de la persona, les puedo comentar que una gran deficiencia que podemos rastrear en nuestros alumnos tiene que ver con la argumentación inferencial y la dificultad que tienen para el manejo de conceptos y teorías. Una prueba de ello se encuentra en la falta de hábito para explicar, contextualizar y analizar conceptos. Lo puedo ver cercanamente en los dos cursos que dicto en Estudios Generales, en Filosofía Antigua y en el de Investigación Académica. Se confunde muy rápidamente entre explicación y palabreo; prima lo escueto y descriptivo, como si fuera lo único necesario e importante.

El segundo rasgo, el de la influencia de la cultura audiovisual, está estrechamente ligado con el primero. No se trata necesariamente de displicencia o frivolidad, sino de algo más hondo

y arraigado en la recepción cotidiana de información; algo que uno puede denominar un pensamiento *zapping*. La brecha entre el colegio y la formación universitaria se agudiza cuando las habilidades fundamentales para la adquisición de conocimiento teórico superior, que son, además de la curiosidad y la motivación, la concentración, el análisis y la abstracción, no han sido desarrolladas previamente. Está ligada con otro de los signos de los tiempos actuales, el cual es la velocidad: velocidad para salir al mercado laboral, velocidad de éxito, velocidad de consumo, hasta velocidad para querer. Habitados a la velocidad, nuestros alumnos ingresantes no tienen ninguna dificultad en tener varios canales paralelos de información; no se sienten perturbados con los ruidos y las interferencias. Se mueven muy bien en las consolas de sonidos. Pueden digerir volúmenes de información descriptiva y somera con rapidez, y están bien adaptados al cambio. Allí hay habilidades ciertamente valiosas, pero, visto desde un mundo académico, si deben detenerse en una idea, porque esta es compleja, tiene un contexto que la ilumina o es en gran medida abstracta, entonces tienen serias dificultades. Y es que hay adquisiciones del saber que presuponen tiempo y dedicación concentrada. Tal disposición no es fácil encontrarla ahora y para ello se necesitan ofrecer los espacios donde ella pueda adquirirse.

Nuestro Plan de Estudios está diseñado para recuperar niveles de información y de concentración necesarios para la adquisición de conocimientos especializados: considerar, sopesar, referir y no solamente expresar. Tal es nuestra respuesta al reto de nuestro tiempo y tal es la manera como creemos que podemos hacer, honestamente, vida académica. Para ello se requiere de tiempo de formación y maduración, y por eso es muy clara, como han podido ver, nuestra apuesta por los Estudios Generales previos y no transversales.

Sabemos que muchos estarán de acuerdo, que asentirán con la cabeza que eso es lo más correcto como formación, pero añadirán que el mercado es voraz y la publicidad implacable. ¿A quién no le seduce que le digan que ya en quinto de secundaria tiene un camino de éxito como médico, abogado o ingeniero, y que no hay que perder más el tiempo? ¿Qué padre de familia no se sentirá tentado por ofertas educativas universitarias que les ofrecen una vía rápida de salida laboral a sus hijos, más aún cuando les llega a la puerta de la casa, personalizada y con felicitaciones de por medio por tener hijos tan inteligentes y valiosos? Ciertamente: hay que engrèir al cliente para luego fidelizarlo. Pero no nos confundamos: una cosa es un buen supermercado, otra cosa es un buen banco, otra es una buena industria de producción masiva, otra es una buena universidad. Todas son empresas, pero son empresas distintas. La medida del éxito debe ser distinta para cada caso.

Para seguir en nuestra empresa necesitamos, abiertamente, de grandes dosis de convicción, pero también de persuasión, constancia y difusión. No es obvio lo que hacemos; no tenemos ganado el terreno y hay mucho por hacer. Sabemos que una buena cantidad de los alumnos que ingresan a Estudios Generales Letras en la Universidad Católica, si pudieran elegir, elegirían pasar directamente a sus Facultades de destino (y sus padres estarían felices, probablemente). Sabemos, pues, que debemos convencer a otros de que lo que hacemos en dos años pre-profesionales tiene importancia en tanto tiene una naturaleza formativa. Debemos ser hábiles y pacientes para sostener la idea de que es un estudio integral, necesario y previo a la especialización, pues justamente es eso, formativo, preparatorio, porque ofrece un mundo diverso, aquel donde, justamente después, se va a delimitar un terreno de especialización. Debemos recuperar espacio para la maduración personal, para el análisis, la reflexión informada y no epidérmica, la expresión de sensibilidades artísticas no mediatizadas por el

consumo, la venta y reventa, sino como expresión de una identidad personal, un asunto de riqueza personal. Debemos, además, mostrar que ello es eficaz para la formación de la persona y para su vida profesional futura.

El sentido de nuestro Plan de Estudios busca ofrecer, para aquel que lo quiera aprovechar, ese espacio de formación multi- e interdisciplinaria, para con ello cumplir con un ideal más alto, que es la formación integral de la persona.

A ello responde, por ejemplo, puntualmente, la inclusión de dos columnas en nuestro Plan de Estudios dedicadas, desde una mirada apresurada, estereotipada, a estudios ajenos a la formación de Letras; me refiero a las columnas de cursos en Ciencias Naturales y Matemáticas:

CIENCIAS NATURALES

Biología

Cosmología

Ecología

Introducción a las Ciencias Experimentales

MATEMÁTICAS Y LÓGICA

Lógica y Epistemología

Matemáticas

Matemática 1

Matemática para Economista 1

Estadística

Digo apresurada y estereotipada, pues la decisión que uno toma para dedicarse a una profesión de letras muchas veces está marcada por la 'matefobia', es decir, por la inhabilidad o el miedo

a las ciencias exactas, paradigmáticamente representadas por las disciplinas matemáticas. Pues bien, si regresamos la mirada a la tradición clásica y a la inscripción platónica, lo que encontramos es que la matemática no solo se refiere a un instrumento profesional de cálculo, repleto de reglas que hay que aprenderse de memoria, sino que tiene que ver profundamente con el razonamiento centrado en la proporción, el equilibrio y en los modelos formales que los representan. Se trata, pues, de una manera de razonar, entre otras. Una manera de razonar que ha dejado una huella muy honda en el pensamiento occidental y que no debe faltar, ciertamente, en la formación de un hombre libre, es decir, autónomo en su pensamiento.

Las Ciencias Naturales, igualmente, tienen que ver con la madurez que acompaña a la autonomía intelectual. No es un mero estudio para completar una cierta cultura general con la cual se podrían resolver, de vez en cuando, algunas dudas del geniograma del fin de semana. Tienen que ver con la manera de situarnos integralmente en el entorno donde vivimos, en el mundo en el que habitamos, aquel que, por ejemplo, reclama una mayor consciencia ambiental para cuidar la sostenibilidad del planeta que habitamos. Sin la consciencia del cuidado en el uso de los recursos de este planeta cualquier formación técnica extractiva será, por ejemplo, ineficaz en el corto plazo.

A ello responde también la inclusión de una columna vertebral en el Plan de Estudios, que es la columna de Estrategias de Investigación, que es la única donde el alumno no puede escoger entre los cursos, sino que debe llevar los dos, siendo el curso de Argumentación el requisito para llevar el curso de Investigación Académica, el cual funciona como carta de salida del proceso formativo del alumno y lo vincula con sus facultades de destino:

ESTRATEGIAS PARA LA INVESTIGACIÓN

Argumentación

Investigación académica

Voy terminando: Decía Pico Della Mirándola en un muy interesante y fecundo ensayo titulado «De la dignidad humana»,⁵ interpretado muy libremente, que el ser humano, a diferencia de los demás animales, no tiene una fuerza o habilidad específica, sino que su diferencia cualitativa es la capacidad para ser lo que desee ser, y tener, si así lo quiere, una mirada integral de las cosas. He allí su valor, además. La Modernidad ha tomado de Pico Della Mirándola el lado del dominio humano sobre el mundo; yo quisiera subrayar su apertura al mundo y su curiosidad intelectual, junto a la sensibilidad inherente a ella. La Modernidad le ha dado alas a lo que se llama la racionalidad instrumental y a la división estamental del saber; yo quisiera subrayar la interdependencia del saber y la formación completa, previa a la especialización; quisiera subrayar, además, el valor del saber por el saber mismo. Una visión plana y poco ilustrada de la Modernidad subraya la mera funcionalidad del saber; yo quisiera subrayar el amor al saber como requisito de la libertad humana, de su madurez intelectual y de su creatividad, sin las cuales no hay verdadero progreso ni futuro deseable para el ser humano como especie. Una visión ingenua de la historia mira a las artes liberales como un asunto pasado de moda; yo creo que son el soporte mismo de una formación completa, es decir, integral.

Volviendo a lo nuestro, una formación académica como la que inspira a nuestro Plan de Estudios, es decir, una propuesta integral, formativa e interdisciplinaria, es una novedad frente a la

⁵ Al respecto, cfr. DELLA MIRÁNDOLA, Pico . *De la dignidad humana*. Buenos Aires: Goncourt, 1978.

tendencia funcional de la formación universitaria que predomina en nuestro país. Pero no solamente ello: no es meramente una novedad, sino que expresa una terca convicción por mantener en alto la formación completa de la persona, lo que implica, mucho más allá del marketing, la convicción profunda en el valor de la persona humana. El Plan de Estudios que ofrecemos lo permite; de nuestros alumnos depende, ciertamente, el que sea aprovechado. La esperanza que alimenta la convicción está intacta: no son pocos los que recuerdan su paso por los Estudios Generales como el momento decisivo en su elección vocacional y tampoco son unos cuantos solamente los que recuerdan su experiencia en nuestras aulas como aquel momento que les permitió descubrir su valor como personas.

La importancia de la multi e interdisciplinariedad en los Estudios Generales. El caso de los Estudios Generales Letras de la Pontificia Universidad Católica del Perú

ESTRELLA GUERRA CAMINITI

[...] el hombre siempre debe meditar estas tres cosas:
cómo saber bien, cómo hablar bien y cómo actuar bien.

JUAN LUIS VIVES, *Introductio ad sapientiam*

I. El origen humanista de la formación general

Guiados por la consigna *iAd fontes!*, los humanistas del siglo XV se sumergieron en la ardua labor de rescatar y desentrañar los antiguos manuscritos de la Antigüedad clásica. Con verdadero espíritu filológico, se lanzaron a recorrer los *scriptorium* europeos en busca de las copias más antiguas y completas de autores como Aristóteles, Cicerón o Quintiliano. Su lectura rigurosa y su sentido crítico sacó a la luz una nueva Antigüedad, muy distinta a la que se había conocido durante la Edad Media y, con ella, una nueva dimensión del ser humano y de su lugar en el mundo. Así como los humanistas volvieron la mirada a la Antigüedad clásica para comprenderse a ellos mismos y definir su lugar en el cosmos, así nosotros queremos volver la mirada al Humanismo

para comprender lo que son los Estudios Generales y cuál es su función dentro de nuestra sociedad actual. Esa es la fuente a la que recurriremos sin perder de vista la distancia histórica, social y cultural que nos separa.

La elección del Humanismo como punto de partida para definir los Estudios Generales se debe a que se trató de un movimiento de renovación, no solo del conocimiento, sino del proyecto pedagógico de la época, pues precisamente su labor fue la del estudio y cultivo de las humanidades. Leticia López, en su interesante estudio *Los clásicos en el Renacimiento: la labor educativa de Juan Luis Vives*, explica, a partir del grupo semántico de términos relacionados con 'humanista', que este movimiento es un programa cultural y educativo: «Así, la palabra misma de humanismo, de cuño más o menos reciente, está estrechamente vinculada con el estudio de las letras y con el énfasis en el hombre; pero anterior a esta, es la de *humanismo (umanismo)*, que surge durante el Renacimiento para referirse a quienes habían puesto en circulación los *studia humanitatis* y habían propiciado la reforma de los saberes que habría de extenderse a buena parte de Europa» (2006: 19-20).

Los *studia humanitatis* constituyen el programa educativo que los humanistas opusieron al escolasticismo del Medioevo. En ellos se daba especial importancia al desarrollo de las capacidades discursivas, para lo cual retomaban el eje medieval del *Trivium* compuesto por la gramática, la retórica y la dialéctica. Sin embargo, a diferencia del programa pedagógico del Medioevo, el estudio de la gramática implicaba la imitación (*imitatio*) de los mejores textos de la literatura clásica (la *intellectu poetarum*) para lograr una redacción elegante; del mismo modo, al igual que Cicerón en su *De Oratore*, los humanistas exigían el conocimiento de la Historia para utilizarla de modo ejemplar en la construcción de argumentos. Pero lo singular del Humanismo fue que el estudio

que ponía de manifiesto el despliegue del *logos*, como característica distintiva del ser humano, tenía sentido en su ejercicio como ciudadano. Por eso, se enfocaba desde la perspectiva clásica de la educación liberal, es decir, la del hombre libre que puede ejercer su ciudadanía. Los títulos de los textos producidos por los estudiosos de esta época son un testimonio de ello: *De ingenius moribus et liberalibus studiis adulescentiae* de Pier Paolo Vergerio (c. 1368-1444), *De studiis et litteris liber* de Leonardo Bruni (1370-1444), *Tractatus de liberorum educatione* de Aeneas Silvius Piccolomini (1405-1458), *De educatione liberorum* de Maffeo Vegio (1407-1458) y *De ordine docendi et discendi* de Battista Guarini (1435-1505), entre otras obras.

Así se constituye un conjunto de disciplinas que podemos identificar con las *humanidades* —gramática, retórica, dialéctica, poética, historia y filosofía moral—, que se identifican también con las *artes liberales*, aquellas que caracterizan al hombre libre, como ya lo mencionamos. Sin embargo, el matiz que van tomando estas artes liberales no es que correspondan a la educación del hombre libre ‘aristocrático’, sino a la educación que permite que los hombres sean libres a partir del empleo de sus capacidades racionales, discursivas y críticas. Esto implica, a su vez, que para que el ciudadano pueda ejercer consciente y constructivamente como tal en su sociedad, debe ser capaz de integrar las diversas disciplinas que componen los *studia humanitatis* de modo que le permitan llevar a cabo su actividad política, entendida como aquella que contribuye a alcanzar los acuerdos sociales para una mejor convivencia que le permita reconocerse como parte de una cultura en particular y como miembro de una humanidad en general.

Este programa pedagógico de los *studia humanitatis* es el inicio al que apelamos para rastrear el origen de los Estudios Generales y comprender su función actual. El norte que articula la construcción

del *currículum* es el mismo: el de proporcionar el sustento para un pleno ejercicio de lo que implica ser ciudadano y, en consecuencia, para nosotros, la construcción de una sociedad democrática que sea capaz de mirarse siempre con sentido crítico.

2. Características propuestas para los Estudios Generales en la actualidad

Los actuales Estudios Generales implican el estudio de las Humanidades, pero también de otros saberes como son las Ciencias Sociales, las Ciencias Naturales y Exactas, y, especialmente, brindar las posibilidades de lograr un nivel más que satisfactorio en lo que es la redacción, la argumentación y la investigación. Esto significa, claramente, que se trata de ofrecer una formación multidisciplinaria.

Sin embargo, el *currículum* esbozado no es suficiente para cumplir con el objetivo propuesto. No se trata tan solo de asegurar el conocimiento, reflexión y práctica en un determinado número de materias. Es, asimismo, muy importante que existan características que aseguren que la educación que brinden las diversas asignaturas logrará la formación de ciudadanos libres y democráticos. En este punto seguimos lo propuesto por Martha Nussbaum en su libro *El cultivo de la humanidad* (2001) como las características básicas de una educación humanista, que ella define como liberal, que deben ser la impronta con la que se imparten los estudios disciplinares.

Nussbaum propone como una de estas características la educación estimulante e incisiva que despierta el sentido crítico de los estudiantes y los ayuda a discernir con lucidez. Señala que el estudio de la Filosofía es especialmente útil para comprender

cómo conocemos, cómo construimos nuestras valoraciones, etc. Igualmente, podríamos agregar que para lograr esta meta resulta muy útil el estudio y práctica de la Argumentación, entendida como la antigua Retórica.

Una segunda característica sería la de promover una mirada intercultural, es decir, el estudio de otros grupos humanos, otras lenguas y otras costumbres, además de la propia. Esta es la manera de promover en los estudiantes una reflexión crítica sobre la propia cultura y desarrollar en ellos la conciencia de la importancia de la dimensión política. Es importante precisar que entendemos 'política' en su sentido originario del griego, por el que *politikós* (πολιτικός) implicaba todo lo que se refería a la intervención de cada ciudadano en el desempeño de los asuntos públicos de la ciudad, pues, como se sabe, *polis* no solo significa ciudad, sino también Estado. Esta exigencia era tan importante en la antigua Grecia que había una palabra específica para designar a aquellas personas que no se involucraban en procurar el bienestar de todos y que solo se ocupaban de sus propios asuntos; se les llamaba *idiotikós* (ιδιωτικός), término con el que se oponía lo privado a lo público. Esta palabra fue adaptándose para significar 'persona inculta' y terminó significando 'tonta', 'estúpida' y corresponde a lo que actualmente conocemos por 'idiota'. En consecuencia, la política es la dimensión de lo público, de lo que nos incumbe a todos como sociedad. Esta palabra pasó al latín como *civitas* con los mismos significados y de ahí a nuestro idioma como ciudadano. Así, la comprensión de nuestra dimensión ciudadana implica que tomemos conciencia de lo importante que es el ejercicio político en nuestras comunidades. Para ello, es imprescindible que nos aproximemos con sentido crítico a nuestras propias costumbres. Esto solo es posible si también sabemos que nuestras prácticas tradicionales no son naturales y normales de por sí, sino que

pueden ser diferentes en otras sociedades. De este modo, podremos contextualizar las nuestras como provincianas y producto de las costumbres para evaluarlas y considerar si debemos mejorarlas o cambiarlas. Como explica Pepi Patrón en la «Lección Inaugural del Año Académico 2010 en Estudios Generales Letras», «Ponerse en el punto de vista de los demás significa asumir la pluralidad que somos y asumir también que el mundo común implica y supone una multiplicidad de perspectivas» (2010: 20).

Por ello, es decisivo estudiar y conocer culturas diferentes a la Occidental. Recordemos que, precisamente, este fue el enfoque que posicionó a la Universidad de Chicago nuevamente a la vanguardia de la formación general en los Estados Unidos de la década del 50. Anne Stevens comenta al respecto: «In the late 1950s Chicago again gained national attention through the introduction of non-Western civilizational sequences, in *Oriental, South Asian, and Islamic Civilization*» (2001: 171). En este sentido, disciplinas como las Ciencias Sociales, la Lingüística, la Literatura, la Historia, la Filosofía pueden aportar con sus reflexiones, cooperando en la comprensión de otras culturas, sin olvidar dentro de ellas a los grupos minoritarios y colaborando en su comprensión.

La tercera característica mencionada por Nussbaum es la que se refiere a desarrollar una 'imaginación narrativa'. Con esta expresión alude a la capacidad que nos permite ponernos en el lugar del otro y, en ese encuadre particular, construir la narración que me permita experimentar lo que le pueda estar aconteciendo. Es el terreno de la empatía que, sin perder la distancia crítica que me permite conocer, me brinda la oportunidad de sentir con el otro. Para desarrollar esta capacidad son especialmente interesantes los cursos artísticos que cultivan la sensibilidad.

Finalmente, sugiere la importancia de integrar a la formación liberal el saber científico que aporta la reflexión de las ciencias

naturales y de las ciencias exactas que contribuyen con la comprensión del valor de la abstracción y de los procesos inductivos y deductivos en la construcción de cualquier forma de conocimiento.

Así planteado el derrotero formativo, comprobamos que, para que pueda realmente favorecer la construcción de la ciudadanía activa, debe prestar especial atención al trabajo del profesor en el aula para promover, desde la disciplina en la que se haya formado, la reflexión que desarrolle el sentido crítico de sus estudiantes, la comprensión del otro de forma empática y el sentido de pertenencia que son la base para la construcción de la ciudadanía. Para ello, debe conocer bien cuál es el grupo de alumnos que debe formar y cuáles son sus recursos y estilos de conocimiento. Esto implica que esté alerta en lo que corresponde al entorno de sus estudiantes y de sus respectivos contextos educativos antes de llegar a la Universidad.

Atendiendo a esto, debemos precisar que consideramos que los Estudios Generales deben ser la primera etapa formativa en la vida universitaria. La educación general que posibilita un ejercicio consciente de la ciudadanía debe ser la primera etapa formativa de un universitario, para que luego pueda de manera consciente con su país y con el mundo en el que vive enfocar su formación profesional. En este sentido, los Estudios Generales tienen un fin en sí mismos, que ciertamente se proyecta hacia la sociedad, pero que no debe cumplir con una función remedial de subsanar aquello que no se logró con la formación escolar, ni tener una dimensión propedéutica de preparación para la especialización. Por ello, los Estudios Generales tampoco pueden plantearse como una formación transversal a lo largo de una especialización, en la que cada semestre o año se lleve algún curso fuera de la especialidad para ampliar los conocimientos en otras especialidades que le permitan de ese modo comprender mejor la propia. En palabras de Walter

Peñaloza, «No hay necesidad de mirar ni adelante ni atrás ni al lado» (1970: 46), sino que debemos mirar a los Estudios Generales porque tienen una función importante que cumplir en sí mismos.

Otra de las razones importantes por la que los Estudios Generales deben constituir la primera etapa formativa en la Universidad está referida a que es un espacio de exploración vocacional para los estudiantes. Cuando los alumnos ingresan a la Universidad, lo hacen con conocimientos muy rudimentarios de los diversos campos de estudio de las Humanidades y de las Ciencias Sociales. Tienen claras sus inclinaciones por las letras o por las ciencias y, en muy contados casos, tienen claro cuál es la carrera que desean seguir. La mayoría de las veces, tienen ideas preconcebidas que no se ajustan a la realidad o están presionados por su entorno familiar para seguir una determinada carrera, por lo general la del padre o aquella que otorgue rápidos retornos económicos o que propicie una movilidad social y económica. Por ello, brindarles un período en el cual puedan conocer y explorar en qué consisten disciplinas como la Psicología, la Filosofía, la Lingüística, la Antropología o la Arqueología, por mencionar solo algunas, es decisivo para que puedan realizar una elección vocacional consciente y decidida.

Además de lo planteado hasta este punto, los Estudios Generales son el espacio por excelencia para lograr una primera integración del conocimiento como parte de la formación de los estudiantes. A esto lo llamamos interdisciplinariedad. Así como durante el humanismo la formación tenía un objetivo integrador visto desde la posibilidad de que el hombre educado pueda desempeñarse en la vida política de sus ciudades, así en la actualidad precisamos que nuestros estudiantes sean capaces de integrar los conocimientos adquiridos para su ejercicio ciudadano. Pero, obviamente, ahora esta integración tiene dimensiones distintas a las que podían darse en los siglos XV y XVI.

Efectivamente, la interdisciplinariedad implica la posibilidad del diálogo entre disciplinas para la comprensión de un mismo acontecimiento; podríamos esbozarlo como el *ejercicio ciudadano* puesto en acción para la construcción de un conocimiento que, además, nos permite comprender el acontecimiento, o la realidad, en su complejidad, y no fragmentada por nuestra propia perspectiva disciplinaria. Del mismo modo, el conocimiento interdisciplinario se construye desde la lógica de un tejido o de una red que descubre las relaciones que existen entre los diversos significados y enfoques desde los que abordemos nuestro objeto de estudio. Y esta lógica es análoga a la del hipertexto, el lenguaje de navegación en el que están sumergidos nuestros alumnos en su uso diario de la Internet. Pero, a diferencia de la navegación en la Web que puede ser cercana al desarrollo errático de un monólogo interior, la construcción de conocimiento interdisciplinario no pierde su rumbo pues está anclada en el objeto de estudio al que se aboca desde las diversas disciplinas para su comprensión. Más que una fuerza centrífuga, la interdisciplinariedad es una fuerza centrípeta que puede aprovechar para su desarrollo las formas de elaboración de conocimientos a las que nuestros estudiantes están tan habituados gracias a esa herramienta tan potente que es Internet.

Dentro del proceso de Boloña, que define las características del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES), la importancia de la interdisciplinariedad en la formación de los estudiantes ha sido reconocida en la Conferencia de Berlín de 2003 como una herramienta importante para «mantener y mejorar la calidad de la enseñanza superior y reforzar su competitividad» (5). Asimismo, la interdisciplinariedad constituye un espacio importante en el currículum de los *college* universitarios de Estados Unidos que dedican los dos primeros años a la formación general, cuyos primer y segundo año se conocen con los nombres de *freshmen* y *sophomore*, respectivamente.

Desde esta perspectiva, el currículum debe conformarse a partir del contrapunto entre lo multidisciplinario y lo interdisciplinario. Esto significa que habrá cursos trabajados específicamente desde una disciplina cuyo conjunto dará el enfoque multidisciplinario y habrá cursos interdisciplinarios en los que en una misma asignatura interactuarán diversas disciplinas trabajando a partir de un mismo hecho que sirva de reflexión y que permitirá al alumno realizar la integración de los conocimientos adquiridos en los cursos disciplinarios. De este modo se dotará a la formación general de la profundización en las diversas áreas para la constitución de un conocimiento sólido y entendido, así como la aproximación desde diversas perspectivas que le permitirá entender los acontecimientos y sus procesos en toda su complejidad. Simultáneamente, es importante reflexionar sobre las metodologías de la enseñanza y considerar cómo pueden integrarse de forma productiva las nuevas tecnologías de la información, de modo que favorezcan los procesos de aprendizaje y no los entorpezcan o los trivialicen.

3. El caso de los Estudios Generales Letras de la Pontificia Universidad Católica del Perú

Los Estudios Generales de la PUCP se crearon en el año 1970 y recientemente han cumplido, por ello, sus 40 años de funcionamiento. Se decidió, a semejanza de los *colleges* estadounidenses, que estuvieran diferenciados en Letras y Ciencias, para brindar una formación orientada a los estudiantes en función de sus habilidades predominantes y de la carrera que eligieran. Es interesante constatar que los motivos por los que fueron creados los Estudios Generales Letras tienen una gran vigencia y han brindado un marco flexible que ha hecho posible la evolución de su Plan de

Estudios hasta la conformación que tiene en el momento actual. En el «Anteproyecto» que dio origen a los Estudios Generales Letras se menciona como uno de sus fines el siguiente:

[El] establecimiento de las bases para la formación de una actitud culta general en el alumno, centrada en la comprensión del hombre y el mundo como horizonte necesario y para el desenvolvimiento de las especialidades científicas profesionales. Penetración en el sentido de la ciencia, la filosofía, el arte, la religión, la técnica y el trabajo, como esfuerzos desplegados por el hombre para consolidar y expandir su existencia.

Con esta orientación, el primer currículum de los Estudios Generales Letras tuvo una organización exclusivamente multidisciplinaria. Se distinguía en él un grupo de cursos medulares que debían ser llevados obligatoriamente por los estudiantes y que tenían la particularidad de dar una visión general sobre las diversas especialidades en las que se enfocaban. Por ello, habían algunos que se extendían a lo largo de dos semestres, para poder dar una visión completa, como era el caso de Historia del Perú I y II. Acompañaba a este conjunto medular un segundo conjunto de cursos electivos entre los cuales el alumno debía elegir hasta un determinado número de créditos exigidos para concluir los Estudios Generales Letras. Aunque alguno de estos cursos podía enfocarse en aspectos particulares dentro de algunas disciplinas —como es el caso de Reforma Agraria y Cooperativismo, a partir del cual podemos constatar el interés que se tuvo por vincular a los estudiantes con la reflexión de lo que ocurría en el Perú de fines de la década del 60—, la mayoría de ellos tenían un enfoque panorámico y de introducción a las diversas disciplinas. Esto nos hace considerar que los Estudios Generales se consideraban también un espacio de preparación para la especialidad. Junto a los

cursos obligatorios y electivos se encontraban las actividades, en las que se ponía énfasis en la formación artística de los alumnos. Este *currículum* se desarrollaba en clases magistrales y algunos de los cursos tenían también la posibilidad de contar con prácticas; las evaluaciones se organizaban en exámenes parciales, finales y sustitutorios.

El primer Plan de Estudios de Estudios Generales Letras puede consultarse en el Anexo II, p. 111, del presente volumen.

Para el año 1974, el Plan de Estudios se había ido consolidado. Se aumentó el número de créditos para egresar de Estudios Generales Letras de 68 a 72, se hizo algunos reajustes entre los cursos que formaban la lista de obligatorios, electivos y actividades—por ejemplo, Metodología pasó a ser un curso obligatorio, mientras que Literatura pasó a la columna de los electivos—; y se introdujeron los cursos requisitos para algunas especialidades.

Junto a estas agrupaciones de cursos, en el currículum de 1974 encontramos un nuevo grupo que solo se mantendrá por algunos semestres: los alternativo/obligatorios. Los alumnos debían llevar un total de 8 créditos de estos cursos y ello suponía elegir un curso entre Historia del Perú I, Historia del Perú II, Historia Económica y Social del Perú en el s. XX; y uno entre Matemáticas complementarias, Elementos de Estadística, Biología General y Neuroanatomía. Esta forma de presentar la oferta de cursos a los alumnos nos parece muy novedosa, pues les permite que ellos decidan según sus propios intereses. Esta modalidad fue retomada luego en la importante reforma curricular de 1999.

Para el año 1980 encontramos ya un Plan de Estudios consolidado y que, en cuanto a estructura, se mantuvo hasta 1999 con ligeros cambios en lo que se refiere a la creación o cierre de algunas asignaturas. Se mantienen los 72 créditos exigidos para egresar de Estudios Generales Letras y los cursos oscilan entre 2

y 4 créditos, dependiendo del número de horas de dictado. Este Plan puede observarse en el Anexo III, p. 112, de este libro.

A grandes rasgos, podemos señalar que este *currículum* sigue manteniendo las mismas características que el de 1970: se prefieren los cursos de visión general que se consideran como introductorios para las especialidades, se da una formación multidisciplinaria y se utilizan métodos tradicionales de enseñanza por el predominio de las clases magistrales, entre otras características. El objetivo principal es el de brindar una educación sobre un conjunto de conocimientos que abarquen todas las áreas y que sean de validez universal, entroncado con los patrones culturales y de pensamiento consagrados por la cultura Occidental. Sí nos parece importante subrayar que se le da un lugar destacado a la reflexión sobre el Perú y sobre los procesos sociales: tenemos como obligatorios los cursos de Historia del Perú I y II, y el de Realidad Social Peruana. Pero aquellos que ponían el énfasis en la región Latinoamericana y en la Historia del Perú del siglo XX presentes en el Plan de Estudios de 1970 han quedado atrás, lo que pone de manifiesto que el acento durante estos años fue más bien de corte tradicional.

La reforma curricular más importante dada en Estudios Generales Letras es la de 1999. El resultado de ese proceso implicó varios cambios estructurales y de enfoque en el *currículum* de la Facultad que le han permitido ir estableciendo los objetivos de la formación general que se brinda en la línea de lo que expusimos en la primera parte de este artículo.

El Plan de Estudios, que presentamos en el Anexo IV, p. 113, nos permite observar los cambios. Se aumenta el número de créditos para el egreso de Estudios Generales Letras a 75 y se divide el Plan en dos grandes campos. En el primero, que vendría a ser el medular, se abandona la estructura de cursos obligatorios y se instaura la de alterno-obligatorios, es decir, se asume un modelo

distribucional mediante el cual el alumno debe elegir un número de cursos preestablecido entre un conjunto que ya no se rige por el criterio de ser cursos panorámicos, sino que se organiza a partir de un enfoque temático que conforma una muestra representativa del área de estudio. Este es un cambio muy importante, porque permite a los docentes armar sus asignaturas a partir de sus propios intereses como investigadores y brindar al alumno un nivel de profundización en temas que promueven la discusión y el diálogo en las horas de clase. El segundo campo es el de los cursos electivos, entre los que se diferencian los temas de profundización en las diversas disciplinas, los cursos de corte artístico y las actividades. En este segundo campo los cursos también siguen la lógica de los enfoques temáticos.

Observamos nuevos cursos como el de Cultura Oriental o el de Quechua, los que dan cuenta de la apertura del Plan de Estudios, aunque todavía incipiente, a la presentación de otras culturas distintas a la Occidental y a la reflexión de costumbres diversas. También se introducen nuevos cursos que buscan despertar en el estudiante la preocupación por el medio ambiente, como son los casos de Ecología y Geografía.

Asimismo, se introducen nuevas tecnologías de enseñanza en algunos cursos como la de Aprendizaje Basado en Problemas y su variante de Aprendizaje Colaborativo; así como el uso de nuevas tecnologías de la información gracias a la implementación en las aulas de equipos audiovisuales que permiten una mayor interacción de los alumnos con el profesor y proporcionar un mayor dinamismo a las clases magistrales. Otro aspecto importante de la Reforma Curricular de 1999 fue la introducción de la evaluación continua, que permite el seguimiento constante del progreso de los alumnos.

Esta importante Reforma Curricular sentó las bases para las modificaciones que han ido haciendo del currículum de Estudios Generales Letras un medio de formación en el que se busca la integración del conocimiento y el fortalecimiento de la formación ciudadana de los alumnos. Con este objetivo se han realizado las siguientes reformas importantes:

- Se crearon nuevos cursos que permitieran la reflexión directa sobre el entorno de manera reflexiva y crítica, como Introducción a los Problemas Geoambientales del Perú o Introducción al Sistema de Justicia en el Perú, entre otros cursos.
- Se decidió dar mayor impulso al eje comprendido por redacción, argumentación e investigación, en la búsqueda de afianzar la expresión escrita de la opinión y la metodología necesaria para realizar trabajos académicos de investigación que permitan a los alumnos socializar y procesar lo aprendido. Este es un eje fijo dentro de la gran flexibilidad con la que cuenta el Plan de Estudios; implica que todos nuestros alumnos deben cursar las asignaturas que forman el eje, de modo que se puedan asegurar las competencias mencionadas.
- Se está reforzando la reflexión directa sobre lo que implica la ciudadanía a través de cursos como el de Ciudadanía y Responsabilidad Social.
- Se están promoviendo las actividades culturales y de responsabilidad social de forma extracurricular para permitir a los alumnos ampliar fuera de las aulas las experiencias formativas en estos sentidos. Para ello se ha creado dentro de Estudios Generales Letras la Oficina de Promoción Social y Actividades Culturales (OPROSAC).
- Se creó el código de curso Interdisciplinario (INT) que permite que profesores de diferentes departamentos académicos puedan

concurrir en una misma asignatura para trabajar desde cada una de sus propias especialidades un mismo objeto de estudio, de modo que favorezcan la integración de conocimiento entre los estudiantes.

La introducción de esta última característica en el Plan de Estudios de Estudios Generales Letras ha sido muy importante para avanzar con el modelo de formación que se ha planteado para la Facultad. Todavía es necesario realizar varios ajustes, pues se debe seguir estructurando los sílabos de los cursos interdisciplinarios de modo que también se retome lo visto en los cursos estrictamente disciplinarios y plantear claramente ante los estudiantes cómo se establece el diálogo entre disciplinas. Pero el proceso está en marcha y el contrapunto entre lo multi e interdisciplinario se está logrando. Así pues, el conjunto de reformas mencionadas se orienta, progresivamente, a lograr que Estudios Generales Letras sea plenamente un espacio de formación que cumple con la función humanista, de educación integral e interdisciplinaria que nos ayudará a formar a mejores ciudadanos, antes que a meros profesionales competentes.

Bibliografía

COMISIÓN DE REVISIÓN CURRICULAR DE ESTUDIOS GENERALES LETRAS

1999 «Reforma del Currículum 1999». Lima: Estudios Generales Letras. Comisión presidida por el doctor Ciro Alegría Varona, siendo Decano de la Facultad el doctor Roberto Criado.

COMISIÓN DE BALANCE Y AUTOEVALUACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS DE ESTUDIOS GENERALES LETRAS

2006 «Informe Final de la Comisión de Balance y Autoevaluación». Comisión presidida por el doctor Pablo Quintanilla, siendo Decano de la Facultad el doctor Fidel Tubino Arias-Schreiber.

LÓPEZ, Leticia

2006 *Los clásicos en el Renacimiento. La labor educativa de Juan Luis Vives*. México, D.F.: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

MINISTROS RESPONSABLES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL PROCESO DE BOLOÑA EN LA CONFERENCIA DE BERLÍN 2003

2003 «Comunicado Oficial de la Conferencia de Ministros Responsables de Educación Superior en Berlín el 19 de septiembre de 2003. Realizando el espacio europeo de educación superior». Fecha de consulta: 19-04-10. <www.uco.es/.../doc.../Comunicado%20de%20Berlin%202003.pdf>

NUSSBAUM, Martha C.

2001 *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.

PATRÓN, Pepi

2010 «Humanidades, *sensus communis* y ciudadanía». Lección Inaugural del Año Académico 2010. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, 2010.

PEÑALOZA, Walter

1970 Ponencia presentada en el I Seminario Nacional sobre Estudios Generales, realizado en Lima, del 9 al 13 de noviembre a convocatoria del CONUP.

STEVENS, Anne H.

2001 «The Philosophy of General Education and Its Contradictions: The Influence of Hutchins». *The Journal of General Education*, vol. 50, N° 3, pp. 165-191.

La formación humanista para el desarrollo y el papel de los Estudios Generales en la educación universitaria

FIDEL TUBINO ARIAS-SCHREIBER

Desde un paradigma humanista, el desarrollo es básicamente generación de capacidades. Desde esta perspectiva la gente no es ni debe ser considerada como pasiva 'beneficiaria' del desarrollo sino como agente del mismo. La capacidad de agencia se forma, no es una disposición innata. Agencia quiere decir ser capaz de innovar procesos inéditos en la historia mediante el discurso y la concertación de voluntades. Significa también ejercicio responsable y activo de la ciudadanía. El desarrollo en sentido humanista solo es sustentable cuando deja de ser un proceso exógeno y se convierte en un proceso dinamizado por sus propios actores. No hay por ello desarrollo sin ciudadanos que sean agentes endógenos del mismo. Y la agencia ciudadana —repito— hay que formarla en el marco de las instituciones educativas de la sociedad. Ciudadanía significa también conciencia de sí mismo y de los demás como sujetos de derechos y responsabilidades públicas inalienables. Pero no basta tener conciencia de los derechos, es necesario también saber ponerlos en acto en situaciones adversas. La educación en ciudadanía activa es por ello fundamental.

Amartya Sen ha señalado que el desarrollo humano consiste básicamente en la ampliación de oportunidades de la gente para mejorar su calidad de vida. No hay, sin embargo, un patrón universal de calidad de vida, pues hay diversas maneras de entender el bienestar. Así, por ejemplo, en una sociedad donde se valora el futuro y el consumo se ha convertido en fin último, el bienestar es directamente proporcional al aumento de capacidad de ahorro y de consumo de la gente. Pero en una sociedad donde se valora el presente, la pertenencia comunitaria y el contacto con la naturaleza, el buen vivir adquiere un sentido distinto. Me pregunto si es posible evaluar los diversos modelos de vida buena sin caer en etnocentrismos soslayados. Creo que sí. Hay objetivamente modelos de vida buena que potencian una realización humana auténtica y modelos de vida que lo impiden. Hay modelos de vida que nos impulsan a ser dignos agentes de nuestro destino y modelos que nos aplastan y convierten en pasivos receptores del mismo.

Hay dos modelos de formación humanista. El primero, universalista, es marcadamente autocentrado y etnocéntrico, sacraliza las tradiciones propias y, por lo mismo, no dispone de una mirada autocrítica y de una apertura auténtica al reconocimiento de los aportes procedentes de las culturas no occidentales. Como si, de entrada, 'el otro' no tuviera nada importante que aportar a la llamada 'cultura universal'. Este modelo es cerrado en su concepción y pobre en su aplicación. No es el modelo de educación que el país y que mundo de hoy necesitan. El segundo modelo, abierto y sensible a las diferencias, es aquel que se basa en la formación integral en el sentido clásico (la *paideia*), en el respeto a la autonomía de las personas y en el reconocimiento positivo de la diversidad cultural.⁶

⁶ Es a este modelo al que se refiere, por ejemplo, Martha Nussbaum en su obra *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Andrés Bello, 2001.

Y es este segundo modelo formativo el que ocupa un lugar medular en el tipo de educación que el desarrollo humano de un país tan complejo y diverso como el nuestro requiere.

En el presente trabajo empezaré examinando los supuestos éticos que subyacen a la noción de desarrollo humano y sus implicancias en la formación humanista en ciudadanía activa. En segundo lugar, analizaremos el concepto de calidad de vida y las connotaciones que este recibe en el desarrollo humano para, en un tercer momento, examinar la estrecha relación entre este y la formación humanista basada en la autonomía. En cuarto lugar, presentaremos el modelo de formación humanista abierta a la diversidad cultural para, en un quinto momento, analizar la importancia y el rol de los Estudios Generales al interior del mismo. En sexto lugar, presentaremos el modelo humanista e interdisciplinario de los Estudios Generales de la PUCP. Finalmente analizaremos la importancia de los Estudios Generales en la formación universitaria, así como sus tareas pendientes.

1. Los supuestos éticos del desarrollo humano

El fin del desarrollo humano es hacer posible la realización humana de las personas. Amartya Sen y Martha Nussbaum —siguiendo a Aristóteles— entienden la realización humana como *eudaimonía*, es decir, como ‘florecimiento humano’. En otras palabras, como la actualización plena de las potencialidades valiosas de las personas. Sen habla de capacidades y funcionamientos en el mismo sentido en que Aristóteles habla de potencias y actos: «Aunque en el momento en que propuse este enfoque no me di cuenta de sus relaciones aristotélicas, es interesante observar que la palabra griega *dunamin*, que Aristóteles empleó para tratar un aspecto del

bien humano y a la que a veces se traduce como “potencialidad”, puede traducirse también como “capacidad para existir o actuar”» (Sen 1996: 54).

Desde esta perspectiva, el florecimiento humano no es otra cosa que el proceso mediante el cual vamos paulatinamente colocando en funcionamiento —de la manera más plena posible— aquellas capacidades que tenemos razones para valorar. La formación humanista es básicamente formación de capacidades valiosas y de disposiciones éticas. Formar no es lo mismo que capacitar. Las personas nos capacitamos para usar herramientas de trabajo, para adquirir habilidades nuevas. La capacitación tiene, pues, un valor instrumental. No se propone la realización de las personas. La formación sí. Tiene, por ello, un valor intrínseco. La capacitación profesional es una parte de la formación humana, no la reemplaza.

La formación humana abarca —además de la educación de las capacidades intelectuales y de las habilidades instrumentales de las personas— la formación de la sensibilidad, la formación ética del carácter y la educación para la ciudadanía. La formación ciudadana ocupa un lugar central en la formación integral porque es la que le da sentido a la formación profesional.

De lo dicho se deduce que la especialización profesional es una parte importante de la realización de las personas, pero por sí sola no asegura el buen vivir. Esta depende de otros factores, que tienen que ver directamente —más que con la adquisición de capacidades— con el uso que hacemos de ellas. Una buena formación es la que nos educa para usar de manera adecuada nuestras capacidades y recursos. Un uso instrumental adecuado de nuestras habilidades presupone un conocimiento profundo de nuestros fines últimos, pues solo de esa manera podremos evitar reemplazarlos

por medios. Pero el conocimiento de los fines es insuficiente. Hay que tender hacia ellos para intentar alcanzarlos.

Como decía Aristóteles en la *Ética a Nicómaco*, no basta el conocimiento de la amistad para ser un buen amigo, ni el conocimiento de la justicia para ser justos. Es necesario formar los hábitos, las predisposiciones del carácter, las orientaciones básicas de las personas. Esta es la esencia de la formación ética. Mientras que la capacitación profesional es una educación para el trabajo, la formación ética es una educación para la convivencia. Ambas son complementarias. No se tiene que optar por una o por otra. Hay que saber conjugarlas. Por ello es importante cultivarlas juntas. Eso es justamente lo que se propone la formación humanista, que es el tipo de educación que, desde nuestro punto de vista, se requiere para que el desarrollo —en el sentido más pleno de la expresión— se haga acontecimiento.

Recordemos que el modelo de formación humanista e interdisciplinaria que estamos proponiendo —que es condición y parte del desarrollo humano— busca proporcionarle a las personas los recursos necesarios para que puedan mejorar su calidad mejorando la calidad de vida de los demás. El desarrollo humano no es compatible con el individualismo liberal. Es un proyecto social que promueve la participación política de la sociedad civil, la libertad cultural, la inclusión de la diversidad en la vida pública. La calidad de vida es, pues, un asunto que no se restringe ni al bienestar individual ni al bienestar material. Los abarca a ambos pero no se limita a ellos. De hecho, el centro del bienestar humano reside en el bienestar anímico y es en función de este que tiene sentido el bienestar material.

2. Hacia una redefinición de lo que se entiende por calidad de vida

¿Y qué es calidad de vida? El concepto es multívoco, polivalente. La propuesta de Sen es que «la calidad de vida debe evaluarse en términos de la capacidad para lograr funcionamientos valiosos» (1996: 56). Si la calidad de vida está en función del nivel de realización humana, entonces, a mayor actualización de capacidades, mayor calidad de vida. En clave aristotélica, habría que decir que la calidad de vida es directamente proporcional al nivel de felicidad de la gente, lo cual, desde esta perspectiva, es lo mismo que su nivel de realización.

Sin embargo, lo más común es identificar la calidad de vida con la obtención de medios. Como si el acceso a los medios fuera suficiente para alcanzar el fin. El problema no es simple, porque los medios se pueden usar para fines legítimos o para fines ilegítimos. Sus usos o abusos están determinados —muchas veces de manera inconsciente— por los modelos de vida y las jerarquías de valores que hemos asimilado de manera pre-reflexiva en nuestros procesos de socialización. Estos modelos actúan y se evidencian en nuestras actitudes y nuestras orientaciones básicas. No todas las jerarquías de valores nos permiten un uso adecuado de los medios. Hay jerarquías de valores que colocan a los medios como fines y de esta manera los eclipsan, y hay otras jerarquías de valores que colocan a los medios en su justo lugar.

Así, en las actuales sociedades de consumo existentes —la nuestra es una de ellas— la formación profesional se valora en tanto nos permite ampliar nuestra capacidad de hacer, para poder tener más bienes socialmente valorados. Dicho de manera sintética, el ser y el hacer se encuentran subordinados al tener. De esta manera, se consagra una distorsión ética: lo que es medio —el

acceso a bienes— se coloca como fin, y el fin —el ser mejor— se coloca como medio.

En la cultura global, la hegemonía de la cultura del consumo atraviesa todas las esferas. Por ‘cultura del consumo’ entiendo aquella que hace del consumo de bienes valorados socialmente el fin último de la convivencia y el criterio universal de la calidad de vida. Es una cultura que coloca la racionalidad instrumental por encima de la racionalidad comunicativa, que confunde los medios con los fines, y que genera un gran malestar fruto del eclipsamiento de los fines últimos. Des-realiza a las personas, las torna ajenas a sí mismas y genera infelicidad en medio de la bonanza, malestar en medio del bienestar. Algunos autores que han profundizado más en el significado de esta cultura del consumo muestran con claridad que se trata de una ‘cultura del narcisismo’, es decir, del autocentramiento de la persona en su propio bienestar, del encapsulamiento en lo privado, una cultura de la enajenación de lo social, de lo público (Taylor, 1994; Larsch, 1999). Es una cultura socialmente perniciosa, porque merma la calidad de la convivencia y le resta sentido al ejercicio de la ciudadanía.

Al mismo tiempo, sin embargo, es importante reconocer que han surgido nuevas formas de socialización a través de las llamadas redes sociales virtuales que cada vez tienen más presencia y, por ello, influencia en la formación de las identidades de las personas. Constituyen además un nuevo ‘espacio público’ en el que la participación de las nuevas generaciones es cada vez más intensa. Esto nos lleva a preguntarnos si estamos frente a una mutación de lo público antes que frente a su mera enajenación. Creo que esta reconfiguración de lo público a través del mundo virtual convive con la cultura del narcisismo y la cultura de consumo. No las niega sino que las complementa.

La calidad de vida como realización depende no solo del acceso a medios o bienes, sino sobre todo de lo que hacemos y llegamos a ser con el acceso a ellos. Dicho de otro modo, de la idea de felicidad que determina sus usos. O, más precisamente, de los modelos de vida buena que deseamos y que la mayor parte de las veces no elegimos de manera libre sino que asimilamos acríticamente del entorno. La calidad de vida, la realización humana, depende no solo del acceso a bienes, sino sobre todo de los códigos normativos y modelos de vida que hemos internalizado y se expresan en nuestras formas de convivencia y en nuestras actitudes básicas. De allí la importancia que tiene la formación ética del carácter.

El desarrollo humano tiene que ver directamente con la ampliación de libertades, o, más específicamente, con la capacidad de la que dispone la gente para realizarse, es decir, para poner en acto aquellas capacidades que tiene razones para valorar. O, en otras palabras, para vivir de acuerdo a la manera de entender la felicidad que las personas han escogido libremente.

3. Desarrollo humano y formación humanista basada en la autonomía

La perspectiva del desarrollo humano se basa en la intuición de que los seres humanos tenemos la capacidad de escoger lo que queremos ser. Que somos plenamente humanos cuando dejamos de ser pasivos receptáculos de lo que encontramos y nos convertimos en agentes creadores de nuevos cursos en el mundo. Ser autónomos es ser agentes responsables de nosotros mismos. La capacidad de agencia es por ello, según Sen, la capacidad propiamente humana. De su desarrollo depende nuestra realización.

Sin embargo, los seres humanos realizamos nuestras opciones desde contextos específicos, condicionados fuertemente por nuestra cultura de pertenencia y por nuestra ubicación socio-económica. Los márgenes de libertad de opción en este sentido son bastante más estrechos de lo que parecen. Pero existen.

Si bien es cierto que nuestras pertenencias culturales condicionan nuestras mentalidades y nuestras opciones de vida, la cultura no es destino, fatalidad. Como indica Sen: «No hay muchas dudas acerca de que nuestro bagaje cultural ejerce una influencia bastante importante en nuestro comportamiento y en nuestra forma de pensar, así como en la calidad de vida de la que gozamos». Sin embargo, es conveniente añadir que «hay buenas razones para incluir la libertad cultural entre las capacidades humanas que los individuos valoran» (Sen 2007: 155-157). Libertad cultural quiere decir poner en funcionamiento la capacidad de elegir lo que deseamos ser y cómo queremos vivir, capacidad para elegir nuestras jerarquías de valores, nuestros modelos de vida, nuestra cultura de referencia. En una palabra, libertad para construirnos con autonomía una identidad personal, para ser agentes de nuestros proyectos de vida y de los proyectos societales en los que participamos activamente como ciudadanos.

Como hemos dicho anteriormente, el desarrollo humano busca ampliar las libertades de la gente para que puedan ejercer sus derechos y realizarse humanamente de la manera más plena posible. Las personas se realizan como agentes y «la realización de una persona como agente consiste en la consecución de metas y valores que tiene razones para procurarse» (Sen 2007: 71). En efecto, si la libertad 'para realizarse' es la puesta en funcionamiento de nuestra 'capacidad de agencia', nuestra capacidad de agencia tiene que ver con nuestra capacidad para innovar deliberadamente e introducir cursos nuevos en la historia. Un grupo de campesinos

que se reúnen para conformar una mesa de diálogo y alcanzan una propuesta de desarrollo innovadora y con legitimidad social al municipio local están desarrollando su capacidad de agencia. «La expresión “agente” a veces se emplea en la literatura sobre economía y sobre la teoría de los juegos (...). Aquí no utilizamos el término “agente” en este sentido, sino en el más antiguo —y elevado— de la persona que actúa y provoca cambios» (Sen 2000: 36).

En este sentido, el término agente está asociado, no al trabajo (la fabricación de útiles) o la labor (la satisfacción de las necesidades), sino a la praxis. La praxis es la puesta en acto de nuestra capacidad de ‘actuar’, es decir, de convivir concertadamente mediante el ejercicio del diálogo y la deliberación⁷. En palabras de Hannah Arendt: «Actuar, en su sentido más general, significa tomar una iniciativa, comenzar (como indica la palabra griega *archein*, “comenzar”, “conducir” y, finalmente, “gobernar”), poner algo en movimiento (que es el significado original del *agere* latino)» (1998:201). Mediante la puesta en acto de nuestra capacidad de tomar iniciativas (*agere*: capacidad de agencia) generamos cursos nuevos en la historia: la puesta en acto de nuestra capacidad de agencia es la esencia de la ciudadanía. Un ciudadano pasivo es una contradicción, pues la ciudadanía o es activa o no es ciudadanía. La formación humanista basada en el respeto a la autonomía privilegia por ello la educación ciudadana. No es una educación individualista, autocentrada en la subjetividad. Busca, por el contrario, fortalecer los vínculos de los individuos con la comunidad política a partir del fortalecimiento de sus vínculos comunitarios y no a pesar de ellos.

⁷ H. Arendt realiza una importante diferencia en la vida activa entre el laborar, el trabajar y el actuar (la praxis). Sen, por su parte, con su noción de agencia, se está refiriendo no a la labor o el trabajo sino a la acción.

La formación humanista para el desarrollo humano tiene por ello que plantearse el problema de cómo formar a las personas para desarrollar su capacidad de agencia, cómo hacer para que dejen de ser pasivos receptores de ideologías o doctrinas y se conviertan en agentes libres y responsables de sus destinos. Necesitamos formar agentes respetuosos de la pluralidad, capaces de deliberar con los otros para innovar con ellos generando proyectos inclusivos de la diversidad que amplíen las oportunidades de la gente para ejercer sus derechos y poder realizarse de acuerdo a sus libres opciones.

4. Desarrollo humano y formación humanista abierta a la diversidad

El desarrollo humano busca crear oportunidades para que la gente pueda construir de manera libre y participar de manera responsable en procesos endógenos de desarrollo sensibles a las desigualdades y abiertos a la diversidad cultural. Este es su compromiso básico. En sociedades pluriculturales como la nuestra, los proyectos de desarrollo humano de capacidades no pueden continuar siendo concebidos de manera etnocéntrica, culturalmente autocentros, como si los beneficiarios de los proyectos fueran menores de edad que no tienen nada significativo que aportar, salvo su presencia. El desarrollo, bien concebido, incluye al otro como agente del proceso desde un inicio. Y para ello se requiere que los profesionales que salen de las universidades se involucren en la problemática de la injusticia social y cultural de país, que la conozcan y que hayan recibido una formación humanista que los haga capaces de valorar al otro y proponer alternativas dialogadas.

La concepción ilustrada de ciudadanía, hoy vigente entre nosotros, se encuentra, lamentablemente, extremadamente ligada de manera orgánica al antropocentrismo y al individualismo occidental moderno. De tal modo que nos parece natural que los derechos sean exclusivos de la especie a la que pertenecemos y que los derechos fundamentales sean por definición individuales, no colectivos. Esta concepción choca con las cosmovisiones cosmocéntricas y las tradiciones comunitaristas de nuestras culturas amerindias. De allí la escasa legitimidad intercultural de nuestra concepción monocultural de ciudadanía. Por ello, en sociedades como las nuestras, la educación ciudadana debe ser intercultural, es decir, abrirse dialógicamente a los diversos paradigmas culturales existentes para aprender de ellos y, de esa manera, formular una concepción pluralista de la calidad de vida y del ejercicio de la ciudadanía.

La apertura curricular a otros horizontes culturales, tanto cercanos como lejanos—por ejemplo, orientales, andinos, amazónicos—, tendría que hacerse de manera comparativa, reflexiva y crítica, evitando tanto la idealización romántica como la desvalorización estereotipada de las alteridades culturales.

Una formación humanista abierta a la diversidad debe empezar, pues, por flexibilizar culturalmente los contenidos curriculares: por ejemplo, promoviendo, y no imponiendo, no solo el inglés sino también el estudio de alguna lengua autóctona en la formación universitaria. «El estudio del quechua y del aymara y de los demás idiomas nativos no sólo debe servir para la investigación y la difusión de nuestras valiosas culturas autóctonas, sino como uno de los factores para seguir construyendo un Perú lejos de separatismos suicidas, más unido, más coherente, con el debido respeto a sus distintos grupos históricos y a la altura de los tiempos que vivimos y de los que vienen» (Basadre 1994: 294).

Pero el estudio de las lenguas autóctonas es insuficiente. Hay que interculturalizar los currículos sabiendo que «el estudio de las culturas no occidentales es extramadamente desafiante. Las culturas no son monolíticas ni estáticas. Contienen muchas tendencias, presentan conflictos y rebeliones; evolucionan en el tiempo y van incorporando nuevas ideas, algunas veces de otras culturas (...). Las culturas no occidentales son mezclas complejas, que a menudo incorporan elementos originalmente extranjeros. Esto también ocurre en nuestras tradiciones, y un aspecto por el que se estudiarán esas culturas será para comprender cuánto nos han aportado. La influencia cultural no fluye (solamente, ni siquiera) en un solo sentido» (Nussbaum 2001: 160).

El estudio de las culturas no-occidentales al interior de una formación humanista interdisciplinaria abierta a la diversidad no debería limitarse únicamente a la antropología o a la lingüística. «Lograr esta especie de ventajosa perspectiva autocrítica de la historia no implica que se deje de lado la crítica sobre las prácticas y creencias de las culturas no occidentales o de representarlas como libres de toda dominación y tergiversación. Significa percibir nuestros proyectos de simplificación, de evasión y autoevasión en nuestra manera de relacionarnos con otras culturas» (Nussbaum 2001: 159).

5. Los Estudios Generales y la formación humanista en la educación superior

Actualmente, en la educación superior se suele establecer una falsa oposición entre educación especializada y formación integral. En realidad, tal oposición no tiene por qué existir. Existen universidades que desde el primer momento les ofrecen a sus estudiantes

la posibilidad de insertarse en una determinada especialidad y la adornan con cursos sueltos de humanidades. En el mejor de los casos, según este esquema, los estudiantes egresan con una buena capacitación profesional pero con una deficiente formación interdisciplinaria y una defectuosa educación ética y ciudadana.

Existen otras universidades que les ofrecen a sus estudiantes en los primeros años una formación humanista e interdisciplinaria básica y al mismo tiempo la posibilidad de irse iniciando progresivamente en una determinada especialidad. Es lo que llamamos, según una denominación clásica, los Estudios Generales: lo que estos primeros años de formación le permiten al estudiante es, primero, poder elegir su futuro profesional con mejores elementos de juicio de los que contaba al inicio y, al mismo tiempo, la posibilidad de cultivar otras dimensiones de su personalidad, de empezar a formarse como ciudadana o ciudadano y de disponer de un enfoque más complejo y amplio de la realidad que le ha tocado vivir. Son años de estudios interdisciplinarios y de inicio paulatino en una línea de especialización.

Los llamados Estudios Generales—*Studium Generale*—tienen una muy larga historia. Sus orígenes se remontan al siglo XII y fueron la base para la creación de las primeras universidades en el Medioevo. En lo que a América Latina concierne, la Escuela de Estudios Generales de la Universidad de Salamanca fue la base para la creación de los primeros Estudios Generales en el Nuevo Mundo. Luego estos dieron lugar a las primeras universidades del continente. Así, los Estudios Generales fundados por los dominicos en 1518 se convirtieron en lo que es la actual Universidad de Santo Domingo en 1538. De manera semejante, los Estudios Generales que se impartían en 1549 en el convento dominico del Rosario de la ciudad de Lima se convirtieron, desde 1551, en la entonces Pontificia Universidad Mayor de San Marcos.

El plan de estudios de la Educación General abarcaba el *Trivium* (Gramática, Retórica y Lógica) y el *Quadrivium* (Astronomía, Música, Aritmética y Geometría). Lo que se buscaba a era proporcionar a los estudiantes una visión holista, no segmentada, de la realidad.

Durante los siglos XV y XVI se reelaboró el sentido originario de los Estudios Generales. El *Trivium* empezó a tener un peso cada vez más significativo frente al *Quadrivium* y, al mismo tiempo, dio lugar a lo que hoy se conoce como ‘las humanidades’. «Los *studia humanitatis* —como bien señala Estrella Guerra— constituyen el programa educativo que los humanistas opusieron al escolasticismo del Medioevo. En ellos se daba especial importancia al desarrollo de las capacidades discursivas [...]» (Guerra 2011: 62).

Formar al hombre libre como individualidad autónoma y como ciudadano responsable es la gran tarea de la universidad. El hombre libre es aquel que, en tanto individuo, escoge sin coacción y de manera reflexiva un modelo de realización personal y lo lleva a la práctica. Y en tanto ciudadano, es aquel que está capacitado ética e intelectualmente para participar —a través del discurso razonado y bien intencionado— en la deliberación pública y en la toma de decisiones políticas. La universidad tiene en la formación de la ciudadanía responsable un rol fundamental.

Esta es una tarea de la educación que se remonta a sus orígenes. Según el pensamiento griego, la capacidad del hombre para la organización política no es solo diferente, sino que se halla en directa oposición a la asociación natural cuyo centro es el hogar (*oikia*) y la familia. Todo ciudadano pertenece a dos órdenes de existencia, y hay una tajante distinción entre lo que es suyo (*idion*) y lo que es comunal (*koinon*). No es mera opinión o teoría de Aristóteles, sino un simple hecho histórico, que la fundación de la polis fue precedida por la destrucción de todas las unidades organizadas que se basaban en el parentesco. De todas las actividades

necesarias y presentes en las comunidades humanas, solo dos se consideraron políticas y aptas para constituir lo que Aristóteles llamó *bios politicos*, es decir, la acción (*praxis*) y el discurso (*lexis*).

La vida del ciudadano transcurría entre dos espacios vitales: el espacio privado y el espacio público. Y la realización humana era concebida como un asunto que concernía a nuestro desempeño en la esfera pública. Esto porque el ser humano —desde la mirada griega— es, en esencia, un ser eminentemente político en el buen sentido de la palabra. Inspirándose en la tradición clásica, la educación ciudadana adquirió desde el Humanismo una función medular. En la actualidad tenemos en la universidad el gran reto de ‘poner al día’ la concepción humanista de los Estudios Generales. En primer lugar, porque en el mundo actual hay una tendencia a reducir los estudios universitarios a un instrumento de capacitación para insertarse con éxito en la economía de mercado. Un barniz de cultura general suele acompañar estos intentos. En segundo lugar, porque asistimos en el mundo contemporáneo al imperialismo de la cultura de consumo. Esta cultura se ha transnacionalizado y está reduciendo a los ciudadanos a su rol de consumidores pasivos de una oferta indiscriminada. La cultura del ‘shopping center’ se desliza en todos los sectores sociales con un éxito impresionante, colocando al consumo conspicuo como un valor en sí. No solo el consumo es visto como un fin y no como un medio, sino que en todos los contextos sociales en los que la cultura de consumo se ha insertado, el ser humano empieza a ser considerado como un medio y la acumulación de capital como un fin. La transnacionalización tanto de la lógica del capital como de la cultura del consumo están intrínsecamente conectadas y forman —a través de los *mass media*— los valores que están a la base de nuestras opciones vitales y nuestras preferencias cotidianas.

En consonancia con esta cultura hoy hegemónica, en algunos sectores influyentes la educación universitaria ha empezado a ser entendida como una actividad totalmente subordinada a las necesidades del mercado y no como espacio de creación de conocimientos y de formación para la democracia. El desarrollo de aquellas habilidades y competencias que se requieren para desempeñarse de manera eficiente dentro de los parámetros del modelo societal hoy vigente ha empezado a sustituir en no pocas universidades al estudio de las Humanidades y las Ciencias Sociales. La educación como capacitación funcional tiende a sustituir a la formación en su sentido humanista. La educación, sin embargo, posee un gran potencial liberador. Si nosotros apostamos por una educación, no solo de futuros profesionales de calidad, sino, además, de futuros ciudadanos con principios morales, entonces la interpretación humanista de la educación universitaria cobra una vigencia insospechada.

Frente al modelo adaptativo de educación funcional, lo que se propone desde una visión humanista es una educación para la innovación y el cambio. Desde esta óptica, el aprendizaje de nuevas competencias y conocimientos es una manera de ir modificando nuestra manera de estar en el mundo y de convertirnos en sujetos activos que hacen la historia. La educación liberadora se basa por ello en la idea de que el sujeto es un agente de cambio que debe ser formado como agente éticamente responsable innovador de nuevos rumbos en la historia.

A diferencia del modelo de educación funcional, la educación humanista tiene una misión importante que cumplir. Se trata, desde este enfoque, de formar personas autónomas, autorreflexivas, sensibles, capaces de convertirse en agentes de cambio y de construcción de nuevos consensos sociales. En un contexto

adverso como el actual, esta misión, en la formación universitaria, ha llegado a ser un imperativo moral.

La formación integral desde un enfoque humanista no es otra cosa que el *aggiornamento* de la *paideia* griega. La intuición de base es que el ser humano no es unidimensional y que la formación de las capacidades específicas de la persona humana debe ser pluridimensional. No basta, pues, con desarrollar uno de los aspectos de la personalidad de los estudiantes, hay que tender a la formación de la totalidad. La formación pluridimensional es aquella que forma su afectividad, desarrolla su sensibilidad, cultiva su imaginación creadora, afina su inteligencia y configura su identidad ética que será, en última instancia, la que determinará el uso que le dará a las otras capacidades y habilidades que ha aprendido a desarrollar en su formación universitaria.

La educación —lo sabemos desde Sócrates— no es adiestramiento, domesticación. Es, en esencia, un proceso en el cual el ser humano va logrando exteriorizar y formar lo que en germen lleva dentro de sí. Las metodologías y las didácticas deben concederle al educando el rol protagónico que le es propio. Esto no debe, sin embargo, conducirnos a desmerecer el rol decisivo que también cumple el docente en el proceso educativo. Lo que ocurre es que se trata de roles diferentes: el docente orienta, dialoga, motiva, informa; el educando discierne, descubre, reflexiona, escoge.

La educación de sesgo intelectualista es la negación de la formación integral. No basta, pues, que los estudiantes aprendan a argumentar y razonar, es importante también que aprendan a imaginar mundos posibles que no han visto, a asombrarse frente a lo cotidiano, a dialogar con los que no piensan como ellos e innovar —con sentido ético— formas de convivencia dignificantes.

6. El modelo humanista e interdisciplinario de los Estudios Generales en la PUCP

Los Estudios Generales nacieron hace cuarenta años en la Pontificia Universidad Católica del Perú con la finalidad de ofrecer a los estudiantes una formación integral de carácter interdisciplinario y, al mismo tiempo, sentar las bases para la futura especialización que los estudiantes escojan. No son exclusivamente multidisciplinarios y/o interdisciplinarios, pues le ofrecen al estudiante al mismo tiempo la posibilidad de descubrir su vocación profesional e iniciarse en ella. De allí la complejidad de nuestro Plan de Estudios. Sin embargo, lo que sí está claro es que a través de su complejidad apuntamos a formar no solo el intelecto sino también la corporalidad, la sensibilidad humana y la identidad ética y ciudadana de nuestros alumnos y alumnas.

Este proceso formativo, que se inicia en los Estudios Generales, no acaba con ellos. De ahí que, aun cuando los Estudios Generales hayan sido concebidos como el espacio privilegiado de la 'formación integral', no es ni aconsejable ni suficiente que su espíritu humanista e interdisciplinario se limite a los dos primeros años de vida universitaria. Queremos que nuestros estudiantes desde un inicio encuentren en la universidad la oportunidad de formar y desarrollar sus capacidades para ser no solo excelentes profesionales, sino además y sobre todo, excelentes ciudadanos bien informados.

Es importante, pues, que en los estudios de pregrado los estudiantes puedan continuar desarrollándolas ampliándoseles por ejemplo la gama de posibilidades de llevar cursos en otras especialidades además de la elegida. No debemos olvidar que la especialización bien entendida, si bien es un proceso largo y complejo, es un asunto básicamente del posgrado, lo cual no

excluye la ventaja de retomar el enfoque interdisciplinario a este nivel en torno a la investigación de temas y asuntos 'naturalmente' interdisciplinarios como la interculturalidad del país o el estudio del desarrollo humano. Temas cuya comprensión requiere del aporte especializado de historiadores, economistas, geógrafos, psicólogos, sociólogos, antropólogos, lingüistas y filósofos, entre otros. Pero, para que el diálogo interdisciplinario sea fructífero y no se convierta en desencuentro multidisciplinario, es necesario disponer de una base compartida, un común denominador. Eso es justamente lo que proporciona la formación humanista interdisciplinaria de la que estamos hablando.

Para que la formación humanista rinda los frutos que se esperan de ella en la educación superior, debe estar ubicada de manera intensiva al inicio de los estudios y de manera extensiva (o en diagonal, como suele decirse hoy día) durante todo el proceso educativo. Tiene que ser el foco de atención central de los primeros años de estudios pero no debe limitarse a ellos. Los procesos formativos son largos en el tiempo, pues involucran la educación no solo del intelecto, sino también la formación del carácter y de la sensibilidad; y ello, toma mucho tiempo.

La formación intelectual en los Estudios Generales

En lo que a la formación intelectual se refiere, los cursos que ofrecemos, además de proporcionar información a los estudiantes, buscan el desarrollo de sus capacidades tanto de análisis como de reflexión crítica, así como de argumentación teórica y deliberación práctica. Por ello, la columna vertebral de nuestro actual Plan de Estudios está constituida por los cursos de Argumentación e Investigación Académica. En este último, los alumnos se inician en el arte de

investigar y aprenden a hacer una investigación monográfica de acuerdo a sus intereses y la especialidad de destino.

El tipo de formación intelectual que ofrecemos en Estudios Generales tiene dos características básicas: es, además de multi e interdisciplinaria, pluralista. Preparar a nuestros estudiantes para el diálogo interdisciplinario es fundamental en el mundo actual, pues la tendencia hoy vigente es a trabajar con enfoques y equipos profesionalmente diversificados. Y para dialogar entre disciplinas distintas hay que disponer de un lenguaje y una formación básica que nos permita enriquecer nuestra perspectiva disciplinaria con los aportes de las otras disciplinas. Además, la multi e interdisciplinaria les proporciona a los estudiantes una visión de conjunto de la complejidad de los problemas y evita que se encapsulen de entrada en los estrechos límites de una especialidad. Esta visión de conjunto que se ofrece en los Estudios Generales es muy apreciada luego por los estudiantes que egresan de la universidad porque les proporciona las bases para que en el futuro se conviertan en especialistas creativos, con amplitud de criterio, capaces de proponer e innovar con éxito en y desde sus propias especializaciones.

Por ello, está previsto que el alumno escoja dentro de ciertos límites y, de ser posible, con la orientación de un tutor, un número determinado de cursos en diversas 'áreas' del saber que van desde las Ciencias Sociales, la Lingüística, la Literatura, la Historia, la Filosofía, la Teología, hasta las Ciencias Naturales, la Lógica y las Matemáticas. Los cursos, a su vez, responden a una diversidad de enfoques, de manera que el alumno puede escoger no solo la materia sino la perspectiva que más le interesa conocer. En ello reside la segunda característica de la formación intelectual que brindamos: su carácter pluralista. Un mismo tema puede ser abordado desde diversas disciplinas y, al interior de estas, desde diversas perspectivas. No se trata, pues, de que en cada curso se le

proporcione al alumno los mismos contenidos y el mismo enfoque sino que él pueda discernirlos. Esta es la base de la formación de la reflexión crítica. Interdisciplinariedad y pluralismo son por ello los dos grandes pilares de la formación intelectual que ofrecemos.

Los principales problemas que aún tenemos en este nivel de la formación y que aún no hemos superado son, por un lado, el 'cursocentrismo' y, por otro, el eurocentrismo. En relación al 'cursocentrismo', hay que decir que la tendencia de los profesores es a no conocer y no conectar lo que hacemos con lo que se está enseñando en aquellos cursos que los estudiantes están llevando simultáneamente. Ello genera a veces repeticiones innecesarias o impide que un profesor tome en cuenta lo que ya sabe el estudiante para construir conocimiento. En la educación general, la cooperación y las comunidades de aprendizaje son fundamentales.

«Los modelos posibles de superación del aislacionismo —nos dice Susana Reisz— son las "comunidades de aprendizaje" (2010) en las que varios profesores enseñan juntos el mismo tema desde diversas disciplinas o desde diversas perspectivas disciplinarias ante grupos grandes o pequeños de estudiantes. Este modelo, que forma parte de las muchas experiencias pedagógicas desarrolladas en la enseñanza media y superior de los Estados Unidos, es entre nosotros todavía excepcional». No obstante, ya estamos empezando a formular cursos co-dictados por varios docentes simultáneamente bajo el formato de seminarios interdisciplinarios.

Otro modelo de superación del cursocentrismo es «el emparejamiento de ciertos cursos apropiados para la conexión mutua» (Reisz 2010). Un ejemplo podría ser que los profesores de los cursos de comprensión lectora y redacción trabajen para empezar en armonía con los profesores de Lengua y Literatura y los profesores de los cursos de Investigación Académica trabajen coordinadamente con los profesores de aquellos cursos en

los que se practica también la investigación. En otras palabras, los cursos destinados a promover el desarrollo de competencias genéricas deben articularse con aquellos otros en los que dichas competencias se requieren para la capacitación y elaboración de conocimientos específicos.

En relación al eurocentrismo de nuestros planes de estudio, tenemos, en primer lugar, que tornarlo visible, no para desmerecer los importantes aportes de la cultura occidental a la cultura universal sino para no encapsularnos de manera narcisista en ellos. Una manera de ir superando gradualmente este sesgo eurocéntrico en la educación general y en la formación integral es a través de la llamada 'enseñanza cooperativa intercultural'. Así, por ejemplo, «en la Universidad de New Hampshire, la comparación entre la ciencia de la antigua Grecia y la ciencia de la antigua China fue provechosa gracias a que en el quipo de cuatro profesores a cargo del curso introductorio humanista participan un experto en filosofía antigua griega y un experto en historia de la ciencia china» (Nussbaum 2001: 175). Habría que preguntarnos en este momento si los aportes de otros paradigmas culturales deben pasar obligatoriamente por la criba de nuestras disciplinas académicas. ¿Cómo incluir en nuestros planes de estudio aquellos saberes intra e interculturales que no se hallan académicamente estructurados y que son parte sustantiva de nuestras tradiciones vivas?

En lo que se refiere a la investigación académica, hay que decir que, si bien su desarrollo es un asunto del posgrado, esta se debe preparar e iniciar desde los primeros años de formación universitaria. En primer lugar, porque se aprende a investigar investigando y, en segundo lugar, porque hay niveles y modalidades de investigación diferenciados. Hay así una diferencia de nivel entre una monografía al término del segundo año de Estudios Generales, una memoria de licenciatura y una tesis de doctorado. Y hay una

diferencia de modalidad entre, por ejemplo, una investigación en Literatura, Antropología, Economía o Filosofía.

En lo que concierne a los alumnos, tenemos que partir de la consideración que aprender a investigar investigando es un proceso gradual y diversificado. De acuerdo a las materias de estudio hay una diversidad de métodos, estrategias y herramientas que se adquieren e internalizan en la experiencia de la investigación. Por ello, los espacios de aprendizaje de la investigación en los Estudios Generales deben ser diversificados y adaptados a los contenidos y problemas que están estudiando en las materias que están cursando.

En lo que concierne a los profesores, es positivo recordar que la diferencia entre la enseñanza escolar y la enseñanza universitaria es que en la universidad el docente es al mismo tiempo un profesor y un investigador que por ello mismo se encuentra actualizado en su materia y renueva sus cursos constantemente a partir de la investigación que realiza.

Hay un campo de investigación en la actualidad que no se está desarrollando como debería en nuestras universidades. Me refiero al estudio de los nuevos lenguajes que han aparecido con las nuevas tecnologías y la influencia que tienen en las formas de pensar y de expresarse de las nuevas generaciones. ¿Cómo aprenden nuestros alumnos? ¿Cómo influye el lenguaje del Messenger y del Facebook en la comprensión lectora y la redacción académica de nuestros estudiantes? Estas son dos de las muchas interrogantes que tenemos que esclarecer para saber de dónde partimos y aprovechar bien las virtudes de los nuevos lenguajes en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, es muy aconsejable que se continúe con la apertura interdisciplinaria, aunque con menor intensidad —pero definitivamente en mayor grado del que actualmente existe—, a lo largo de las especialidades del pregrado. En lo que a formación ciudadana

y formación de la sensibilidad se refiere, se tendría que permitir un número limitado de créditos electivos de libre disponibilidad destinados a actividades de responsabilidad social y talleres de creación artística a lo largo del pregrado. No hay que perder de vista que lo que se busca con las especializaciones en el marco de una formación de corte humanista y abierta es algo que requiere del corto y del largo plazo.

La formación de la sensibilidad en los Estudios Generales

La formación de la sensibilidad se desarrolla de manera curricular y extra-curricular. De manera curricular a través de los cursos y talleres de Poesía, Teatro, Artes Plásticas, Creación y Apreciación Musical y Danza Moderna. De manera extracurricular, fomentando actividades creativas, como recitales de poesía, juegos florales, concursos de audiovisuales, fotografía digital, espectáculos musicales hechos por los propios estudiantes, entre otras actividades que se estimulan y organizan desde la Oficina de Promoción Social y Actividades Culturales de la Facultad.

La formación de la sensibilidad es tan importante como la formación intelectual. No basta con tener una buena formación intelectual y teórica para ser mejor como persona, es importante desarrollar y afinar paralelamente nuestra capacidad de sentir, de ponernos en el lugar del otro. En sociedades pluriculturales como las nuestras, el desarrollo de esta capacidad es condición *sine qua non* de la convivencia armónica entre diferentes. Por otro lado, la formación artística de la sensibilidad le permite al estudiante abrirse y dar forma a las dimensiones ocultas de la subjetividad y aprender a expresarse en la diversidad de lenguajes no proposicionales que el arte nos proporciona. En este sentido, la educación a través del

teatro cumple un rol fundamental. En los talleres de dramaturgia los estudiantes aprenden justamente a descolocarse a sí mismos, a entrar en personajes que no son ellos, a ponerse en lugares que no les pertenecen. Esto es fundamental para desarrollar la capacidad de ver y sentir desde dentro del otro.

En lo que concierne a la formación corporal de los estudiantes, estamos aún en déficit. Actualmente los deportes forman parte de una actividad curricular opcional. Ello es insuficiente.

La formación ética y ciudadana en los Estudios Generales

La formación ética y ciudadana, *last but not least*, es la piedra angular de la formación integral. Formar agentes del desarrollo humano inclusivo de la diversidad es la meta de la formación ciudadana intercultural. De nada sirve formar excelentes profesionales si luego no van a darle un buen uso a los conocimientos y habilidades que aprendieron aquí. El destino ético del saber es tan importante como el saber mismo. Esta dimensión de la formación integral se ofrece y desarrolla de manera curricular a través de los cursos de Ética, Cultura de Paz y del Curso-taller de Ciudadanía y Responsabilidad Social.

Pero hay una dimensión extra-curricular de la formación ética y ciudadana muy importante, que complementa la anterior y que promovemos y canalizamos. En Estudios Generales Letras de la PUCP hemos ideado una estrategia que quisiera compartir. Los estudiantes tienen la oportunidad de llevar un Curso-taller en Ciudadanía y Responsabilidad Social al término del cual están en condiciones de elaborar el esbozo de una intervención acertada con enfoque de ciudadanía en un contexto específico. De manera coordinada, la Oficina de Promoción Social de la Facultad organiza

un concurso de proyectos de intervención social y los proyectos ganadores reciben la asesoría de un profesor y los fondos necesarios para ejecutarlo. Posteriormente, los estudiantes involucrados en el proyecto, previa evaluación del profesor, reciben un crédito solidario gratuito como reconocimiento a su aprendizaje. Por otro lado, en la Oficina de Promoción Social, los estudiantes se inscriben y hacen trabajos de voluntariado orientados por personal calificado. Al terminar su voluntariado muchos de ellos necesitan de un espacio de reflexión-acción que es el que les ofrece el Curso-taller de Ciudadanía y Responsabilidad Social; así se establece un círculo virtuoso entre la oferta curricular y la oferta extra-curricular para formación en ciudadanía.

Los estudiantes tienen así la oportunidad de elaborar y ejecutar proyectos pequeños de responsabilidad social con poblaciones marginales de Lima y del interior del país con la asesoría de un profesor. Es una manera vivencial de tomar contacto con la realidad del país, una manera de estimular en ellos el surgimiento de un compromiso ético y personal que les permitirá en el futuro ser ciudadanos y ciudadanas socialmente responsables. Es importante que aprendan a poner sus conocimientos y destrezas al servicio de la solución de las grandes y pequeñas injusticias que atraviesa nuestro país. También lo es que los alumnos descubran, desde la experiencia la pobreza, las desigualdades que albergamos, así como la riqueza cultural y las potencialidades que tenemos para llegar a ser un país mejor.

Tareas pendientes

La apertura intelectual y actitudinal a las culturas no-occidentales al interior de una formación humanista interdisciplinaria abierta a

la diversidad académica y no académica es una tarea pendiente. Tenemos que reformular incluso la formación de la sensibilidad que estamos ofreciendo. Nuestros talleres de Danza Moderna, Creación y Apreciación Musical, Teatro, etc., se encuentran centrados en las tradiciones occidentales. ¿Cómo abrirlos a otros horizontes culturales sin caer en la banalización o el folklorismo? Incluso cuando se enseña Historia del Arte parecería que sólo existen las expresiones plásticas de las culturas occidentales. Abrir la formación de la sensibilidad al diálogo de culturas es una tarea pendiente.

Creo en este sentido que tanto los artistas como los que trabajamos desde las Humanidades necesitamos ser más autocríticos. Una mirada más justa de las culturas no occidentales—incluyendo obviamente nuestras culturas amerindias—nos va a permitir vernos desde una perspectiva más amplia. Por otro lado, una formación humanista intercultural tiene que plantearse la tarea de fomentar en los estudiantes, además de la apertura cognitiva a la diversidad, la generación en ellos de actitudes interculturales de respeto a las culturas cercanas y lejanas. En este campo se hacen presentes dos tensiones: la primera es entre el interculturalismo local y el interculturalismo cosmopolita, y la segunda entre el interculturalismo y el llamado 'tokenismo'. La primera se refiere al hecho paradójico de, por un lado, abrirnos al reconocimiento positivo de la diversidad cultural lejana y, por otro lado, permanecer indiferentes o cerrados a los valores de las culturas con las que convivimos en el día a día.

Al respecto, quisiera relatar una anécdota. Hace varios años, en un curso de educación intercultural para profesores de educación básica, se matricularon cinco profesores machiguengas que venían de la selva sur del Perú. Durante las clases se hablaba mucho del diálogo intercultural y su importancia en el mundo actual. Sin embargo, en los recreos, los cinco profesores machiguengas estaban

siempre juntos y no se relacionaban con los otros. Hasta que un día, en una clase sobre los valores de las culturas amerindias, un profesor machiguenga levantó la mano y preguntó a los demás: ¿qué es lo que ustedes valoran de nuestra cultura? Los profesores no supieron qué responderle. Esto ejemplifica muy bien cómo, de manera espontánea, podemos estar abiertos a un interculturalismo cosmopolita y al mismo tiempo ignorar o discriminar a las personas de las culturas locales que están conviviendo con nosotros.

La segunda tensión se refiere al hecho de que con frecuencia en la enseñanza intercultural nos limitamos a presentar las manifestaciones externas de las culturas, tales como las formas de vestir, los hábitos culinarios y las festividades, sin considerarlas como expresiones de una mentalidad, de un esquema de pensamiento, y de una manera de sentir la vida. Las culturas son más que sus manifestaciones externas. Son también cosmovisiones. Pero abrirse a una cosmovisión diferente estructurada desde categorías distintas a las nuestras es muy difícil. Presupone un esfuerzo integral de comprensión alimentado por una empatía de base. Abrirnos, por ejemplo, desde una mentalidad analítica y antropocéntrica como la nuestra a mentalidades holistas y cosmocéntricas como las cosmovisiones andinas y amazónicas de nuestro país es un reto importante de asumir en una formación abierta a la diversidad

No es tarea fácil, sobre todo porque la academia es un espacio de creación intelectual muy importante pero que suele estar demasiado centrado en sus propios rituales y sus propias reglas. La relación entre los espacios académicos y los espacios no académicos suele ser conflictiva. Desde la academia, los saberes no académicos son vistos a priori como epistemológicamente de inferior jerarquía; y, desde la no academia, los espacios académicos son percibidos como espacios encapsulados vanidosamente en sí mismos, alejados por ello de la coyuntura diaria. Establecer puentes

entre los saberes académicamente estructurados y los que no lo están es otra tarea pendiente de la formación integral. Para ello debemos empezar por sensibilizar a la comunidad universitaria en torno a este conflicto como primer momento de un proceso de autorreflexión institucional que nos libere de aquellos estereotipos que nos impiden acercarnos al mundo no académico de una manera diferente. Solo así estaremos en condiciones de poder formar entre nuestros profesores y estudiantes disposiciones actitudinales de apertura y reconocimiento de la diversidad.

Finalmente, debemos preguntarnos qué relación hay entre la formación humanista intercultural y la educación ciudadana. En primer lugar, como bien lo señala Estrella Guerra, «La comprensión de nuestra dimensión ciudadana implica que tomemos conciencia de lo importante que es el ejercicio político en nuestras comunidades. Para ello, es imprescindible que nos aproximemos con sentido crítico a nuestras propias costumbres. Esto solo es posible si también sabemos que nuestras prácticas tradicionales no son naturales y normales de por sí, sino que pueden ser diferentes en otras sociedades» (2011: 65). Sin autoconciencia crítica no es posible la apertura al otro y sin apertura al otro no es posible la autoconciencia crítica.

En otras palabras, contrastarnos con otros horizontes culturales nos permite reconocer el carácter contextual e insuficiente de nuestros valores y de las categorías que ordenan nuestras formas de pensar. Esta es la condición del diálogo intercultural en la vida pública. Preparar a nuestros estudiantes para que aprendan a dialogar interculturalmente en espacios públicos colonizados por la lengua y la cultura hegemónica es otra de nuestras tareas pendientes. Pues en contextos multiculturales y asimétricos como el nuestro, la posibilidad de la democracia y del desarrollo inclusivo depende de la formación de sujetos éticos, activos, innovadores,

capaces de debatir y deliberar interculturalmente con los otros, de colaborar en la creación concertada de proyectos sociales de desarrollo humano con libertad cultural.

No olvidemos que la ciudadanía se lleva a cabo justamente en las esferas públicas, que el desarrollo humano es básicamente un asunto de ciudadanía y que la universidad es un espacio de formación también política, en el buen sentido de la palabra, de los futuros profesionales y ciudadanos y ciudadanas que nuestros países demandan.

Bibliografía

ARENDRT, Hannah

1998 *La condición humana*. Barcelona/Buenos Aires/México, D.F.: Paidós.

BASADRE, Jorge

1994 *Perú: problema y posibilidad (Ensayo de una síntesis de la evolución histórica del Perú, con algunas reconsideraciones, cuarentisiete años después)*. Cuarta edición. Lima: Fundación M. J. Bustamante.

GUERRA CAMINITI, Estrella

2011 «La importancia de la multi e interdisciplinariedad en los Estudios Generales. El caso de los Estudios Generales Letras de la Pontificia Universidad Católica del Perú». En AA. VV. *Contexto y sentido de los Estudios Generales*. Lima: Estudios Generales de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2011.

LASCH, Christopher

1999 *La cultura del narcisismo*. Santiago de Chile: Andrés Bello.

NUSSBAUM, Martha

2001 *El cultivo de la humanidad*. Barcelona: Andrés Bello.

REISZ, SUSANA

2010 «De la *paideia* clásica al pensamiento complejo: formación general e interdisciplinariedad». Texto inédito presentado en el Coloquio Internacional Los Estudios Generales en América Latina, organizado por la Pontificia Universidad Católica del Perú en el 2010.

SEN, Amartya

1996 «Capacidad y bienestar». En Martha Nussbaum y Amartya Sen (compiladores). *La calidad de vida*. México, D.F.: FCE

2000 *Desarrollo y libertad*. Buenos Aires: Planeta.

2007 *Identidad y violencia*. Buenos Aires: Katz Editores.

TAYLOR, Charles

1994 *La ética de la autenticidad*. Barcelona: Paidós/I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Anexo I: Plan de Estudios Vigente Campo 1

CAMPO 1		FORMACIÓN HUMANÍSTICA Y CIENTÍFICA (62 créditos)											
CONDICIONES		Se debe aprobar el número de créditos y cursos que se indica debajo del nombre del área											
		Estos cursos valen 4 créditos											
ÁREAS (Créditos)	CIENCIAS SOCIALES (12 créditos)	HISTORIA* (12 créditos)	FILOSOFÍA (8 créditos)	TEOLOGÍA (4 créditos)	CIENCIAS LINGÜÍSTICAS Y LINGÜÍSTICAS* (8 créditos)	CIENCIAS NATURALES (4 créditos)	MATEMÁTICAS Y LÓGICA (8 créditos)	ESTRATEGIAS PARA LA INVESTIGACIÓN (6 créditos)	Estos cursos valen 3 créditos				
N.º CURSOS	1	2	1	2	1	1	2	2	2				
CURSOS	Antropología Economía Elementos de ciencia política Sociología	Derecho Geografía Psicología Arqueología	Ciudadanía y responsabilidad social Realidad social peruana	Derecho Geografía Psicología Arqueología	Historia contemporánea de América latina Historia del Perú: formación hasta el s. XVIII El Perú en los tiempos modernos	Prehistoria y civilización Historia del mundo antiguo y medieval Historia del mundo moderno	Ética Temas de filosofía antigua Temas de filosofía moderna Temas de filosofía contemporánea	Creer en Jesucristo hoy Fe cristiana y mundo contemporáneo Fe y cultura actual Introducción a la Sagrada Escritura Antropología Bíblica Fe Cristiana y dignidad humana	Narrativa Poesía Teatro	Estructura del lenguaje Teoría general del lenguaje	Biología Cosmología Ecología Introducción a las ciencias experimentales	Lógica y epistemología Matemáticas Matemática I Matemática para economista I Estadística**	Argumentación* Investigación académica**

* Curso o área con requisito sólo para los alumnos que desaprobaron al igual área de la Prueba para Admitidos.

Anexo I: Plan de Estudios Vigente Campo 2

ARTES, ACTIVIDADES, TEMAS DE PROFUNDIZACIÓN Y CURSOS COMPLEMENTARIOS (13 créditos)*								
CAMPO 2	ÁREAS	ACTIVIDADES	TEMAS DE PROFUNDIZACIÓN				CURSOS COMPLEMENTARIOS	
			ESTUDIOS SOCIALES	ESTUDIOS HUMANÍSTICOS	LENGUAS	MATEMÁTICAS		GESTIÓN
CURSOS	Apreciación del arte moderno Cine Taller de artes plásticas Taller de creatividad musical Danza moderna Taller de narrativa Taller de poesía Taller de teatro	Biohuertos Coro Deportes varones Desarrollo personal Ecoturismo Introducción a la vida universitaria Actividades de EEGGCC	Análisis social de procesos actuales Comunicación social Etnicidad, identidad y nación Información y sociedad Relaciones Internacionales Temáticas de antropología urbana Introducción a la macroeconomía** Introducción a la microeconomía** Introducción al funcionamiento del sistema de justicia Introducción a los problemas geambientales del Perú	Arqueología andina Cultura de paz Cultura oriental Historia del arte Historia del Perú contemporáneo Historia universal Literaturas actuales Literatura clásica Lengua y sociedad Psicología: individuo y sociedad Debates en filosofía Taller de escritura e interpretación de textos (4 cr.)	Cultura y lengua griega Latín (4 cr.) Quechua (4 cr.)	Matemática 2 (4 cr.)** Matemática para economistas 2 (4 cr.)** Matemática 3 (4 cr.)** Matemática para economistas 3 (4 cr.)**	Gestión de organizaciones (4 cr.) Contabilidad (4 cr.)**	Introducción a la lengua y a la literatura (4 cr.) Introducción a la historia del mundo Fundamentos de matemáticas (4 cr.)***
CONDICIONES	Los cursos artísticos cuentan para egresar hasta por 6 créditos	Las actividades valen 2 créditos y cuentan para egresar hasta 1 curso	Los cursos de esta área valen 3 créditos. En los casos que no es así, se señala expresamente				Estos 12 créditos no podrán ser considerados dentro de los 75 créditos necesarios para egresar de EEGGILL	

* Se puede tomar un máximo de dos cursos de cualquiera de las áreas del campo 1 para reunir estos 13 créditos.

** Curso con requisito (véase la tabla de la página siguiente).

*** Este curso complementario solo será llevado por los alumnos que vayan a las especialidades de Economía, Contabilidad, y Gestión y Alta Dirección, que hayan desaprobado la sección de conocimientos de Matemáticas de la Prueba para Admitidos.

Anexo II: Plan de Estudios (1970)

Currículum de 1970 (68 créditos)

Cursos obligatorios	Cursos electivos	Actividades
Lengua I y II	Matemáticas básicas II y III	Teatro
Matemáticas básicas I	Física básica I	Cine
Ciencias Sociales	Química básica I	Coro
Historia Universal I y II	Ideas contemporáneas	Apreciación musical
Historia del Perú I	Antropología cultural	Artes gráficas
Lógica	Lógica especial	Pintura
Teología I	Teología II	Escultura
Psicología	Economía política general	Alfabetización
Sociología del Perú	Introducción al Derecho	
Introducción a la Filosofía	Metodología	
Introducción a la Literatura	Historia del Perú II	
	Psicología del Lenguaje	
	Literatura Latinoamérica contemporánea	
	Introducción a la Pedagogía	
	Matemáticas complementarias	
	Elementos de Estadística	
	Historia Latinoamericana	
	Historia de la Ciencia	
	Historia del Arte	
	Biología general	
	Elementos de Contabilidad	
	Reforma Agraria y Cooperativismo	
	Historia Social del Perú en el s. XX	

Anexo III: Plan de Estudios (1980)

Currículum de 1980

Cursos obligatorios (52 créditos)	Cursos electivos (16 a 18 créditos)	Actividades (2 a 4 créditos)
Introducción a las Ciencias Sociales	Introducción a la Antropología	Apreciación musical I
Realidad Social Peruana	Biología general	Apreciación musical II
Lógica	Contabilidad	Cine I
Filosofía I	Introducción al Derecho	Cine II
Filosofía II	Introducción a la Economía	Formación plástica
Historia del Perú I	Ética	Coro
Historia del Perú II	Geografía del Perú	Deportes damas
Historia Universal I	Historia Económica del Perú	Deportes varones
Historia Universal II	Historia del Arte	Teatro
Metodología	Lengua II	
Matemáticas I	Literatura II	
Lengua I	Matemáticas II	
Literatura I	Matemáticas III	
Psicología I	Matemáticas IV	
Teología I	Psicología II	
	Introducción a la Sociología	
	Teología II	

Anexo IV: Plan de Estudios (1999)

CAMPO	FORMACIÓN HUMANÍSTICA Y CIENTÍFICA (48 créditos)							DESTREZAS ANALÍTICAS Y ARGUMENTATIVAS (12 créditos)								
	Los cursos de estos dos campos valen 4 créditos cada uno. Se debe aprobar el número de cursos por área que se indica a continuación															
ÁREAS (Créditos)	CIENCIAS SOCIALES Y POLÍTICAS (12 créditos)		HISTORIA (12 créditos)		FILOSOFÍA (8 créditos)		TEOLOGÍA (4 créditos)		CIENCIAS LINGÜÍSTICAS Y LITERARIAS (8 créditos)		CIENCIAS NATURALES (4 créditos)		MATEMÁTICAS Y LÓGICA (8 créditos)		ARGUMENTACIÓN (4 créditos)	
N.º de cursos que se deben aprobar	2	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1
CURSOS	Antropología Economía Psicología Sociología Elementos de ciencia política	Derecho Geografía Realidad social peruana	El Perú en la historia de América El Perú en los tiempos modernos Hist. del Perú: formación hasta el S. XVIII	Historia del mundo antiguo y medieval Historia del mundo moderno Prehistoria y civilización	Ética Temas de filosofía antigua Temas de filosofía moderna	Crear en Jesucristo hoy Fe cristiana y mundo contemporáneo Fe y cultura actual Introducción a la Sagrada Escritura	Narrativa Poesía Teatro	Estructura del lenguaje Teoría general del lenguaje	Biología Cosmología Ecología Introducción a la física y a la química	Lógica Matemáticas 1 Matemáticas 2 Matemáticas para economistas 1 Matemáticas para economistas 2	Redacción y argumentación Retórica y validez argumentativa					
CAMPO	ARTES, TEMAS CONTEMPORÁNEOS, VOCAACIONES (15 créditos)															
CONDICIONES	Los cursos de este campo valen 3 créditos cada uno, salvo los casos en que se indica otra cantidad. Las actividades valen 2 créditos cada una. Los cursos artísticos cuentan para el egreso solo hasta por 6 créditos y las actividades solo hasta por 2. Además, se puede tomar en cuenta un curso más de cualquiera de las áreas de Formación y Destrezas para reunir estos 15 créditos															
CURSOS	Cursos artísticos: Apreciación de arte moderno Apreciación musical Cine Danza moderna Taller de artes plásticas Taller de narrativa Taller de poesía Taller de teatro	Análisis social de procesos actuales Antropología bíblica Arqueología andina Comunicación social Contabilidad Cultura de paz Cultura oriental Estadística (4 cr.) Etnicidad, identidad y nación	Fe cristiana y dignidad humana Fundamentos administrativos Gestión de organizaciones Griego 1 (4 cr.) Griego 2 (4 cr.) Historia del arte Historia del Perú contemporáneo Historia universal contemporánea Información y sociedad Deportes damas Deportes varones	Introducción a la macroeconomía Introducción a la microeconomía Latín 1 (4 cr.) Latín 2 (4 cr.) Literatura actual Matemáticas 3 (4 cr.) Matemáticas 4A (4 cr.) Matemáticas p. economistas 3 (4 cr.) Psicología: individuo y sociedad	Quechua Relaciones internacionales Temas de antropología urbana Temas de filosofía contemporánea Temas de historia de América Arqueológica											
ACTIVIDADES	Actividades de Estudios Generales Ciencias	Biohuertos Coro	Desarrollo personal Ecoturismo	Formación para el estudio												

Anexo V: Educación Escolar en América Latina⁸

País	Edad de ingreso al colegio (primaria)	Duración de la educación primaria	Inicio de la educación secundaria	Duración de la educación secundaria	Egreso del colegio
Argentina	6	6	12	6	17/18
Brasil	7	4	11	7	17/18
Chile	6	6	12	6	17/18
Colombia	6	5	11	6	16/17
México	6	6	12	6	17/18
Perú	6	6	12	5	16/17

⁸ La presente tabla fue construida a partir de información obtenida de la siguiente fuente: *Compendio Mundial de la Educación 2006. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo*. Montreal: Instituto de Estadística de la UNESCO, 2006, especialmente pp. 68, 70, 98 y 100. Última fecha de consulta: 18-05-2011. <http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/ged/2006/GED2006_SP.pdf>. En vista de que cada país usa denominaciones distintas para los diversos momentos del proceso educativo, la comparación aquí ofrecida se hace siguiendo los criterios establecidos por el sistema CINE (Clasificación Internacional Normalizada de la Educación). Al respecto, véanse las pp. 186-187 de la publicación recién mencionada.

Anexo VI: Educación Escolar en Europa⁹

País	Edad de ingreso al colegio (primaria)	Duración de la educación primaria	Inicio de la educación secundaria	Duración de la educación secundaria	Egreso del colegio
Alemania	6	4	10	9	18/19
España	6	6	12	6	17/18
Francia	6	5	11	7	17/18
Reino Unido	5	6	11	7	17/18

⁹ La presente tabla fue construida a partir de información obtenida de la siguiente fuente: *Compendio Mundial de la Educación 2006. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo*. Montreal: Instituto de Estadística de la UNESCO, 2006, especialmente pp. 70 y 100. Última fecha de consulta: 18-05-2011. <http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/ged/2006/GED2006_SP.pdf>. En vista de que cada país usa denominaciones distintas para los diversos momentos del proceso educativo (por ejemplo, en Alemania se distingue entre el *Grundschule*, el *Gymnasium* y el *Gymnasiale Oberstufe*, en cuanto a las etapas de educación escolar conducente a la universidad; mientras que en Francia se distingue entre el período de las *Écoles Élémentaires*, el *Collège* y el *Lycée*) la comparación aquí ofrecida se hace siguiendo los criterios establecidos por el sistema CINE (Clasificación Internacional Normalizada de la Educación). Al respecto, véanse las pp. 186-187 de la publicación recién mencionada.

Anexo VII: Educación Escolar y Universitaria en los Estados Unidos¹⁰

Nivel de Educación Escolar	Años
Primary Education	6-12
Junior High School	13-15
Senior High School	16-18

Título Universitario	Duración de los Estudios
Associate Degree	2 años
Bachelor Degree	4 años
Maestría/Títulos Profesionales	2 años / varía según especialidad
PhD	3 o más años

¹⁰ Las presentes tablas fueron construidas a partir de información obtenida de la siguiente fuente: «Estructura del Sistema Educativo en los Estados Unidos». Informe de la Dirección General del Bachillerato (DGB) del gobierno de México. Última fecha de consulta: 18-05-2011. <http://www.dgb.sep.gob.mx/tramites/revalidacion/Estruc_sist_edu/Estud-ESTADOS_UNIDOS.pdf .

Creados hace más de cuarenta años, los Estudios Generales constituyen uno de los elementos centrales y más característicos del proyecto formativo de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Este libro reúne las investigaciones y reflexiones sobre educación universitaria de los profesores que trabajaron juntos en la dirección de los Estudios Generales Letras de la Universidad Católica entre el 2005 y el 2011. Estamos, pues, ante estudios y reflexiones sobre educación universitaria que, al mismo tiempo, son testimonios de experiencias compartidas durante el esfuerzo por realizar ideales en un contexto social cambiante. La presente publicación puede servir para introducir al público interesado en las aventuras reales de la educación universitaria: es como una visita guiada a una obra en permanente construcción.