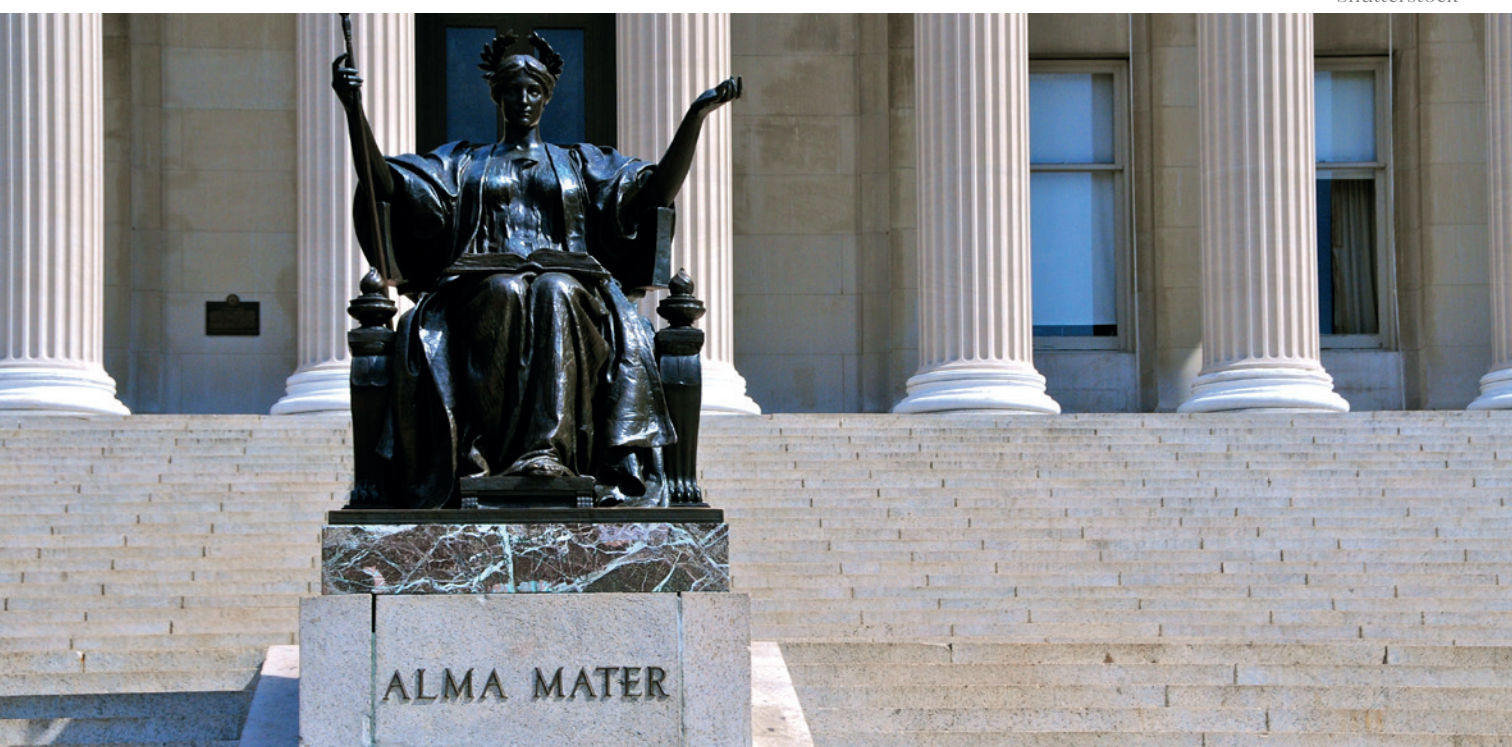


El rol de los estudios generales en la formación ciudadana

Reflexiones y propuestas sobre su impacto en el desarrollo de la identidad personal y profesional de los estudiantes universitarios

Shutterstock



Wilson Marcos Ortiz Treviños

Facultad de Educación

Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Iván Giraldo Enciso

Programa de Estudios Generales

Universidad de Lima

doi: <https://doi.org/10.26439/piedepagina2025.n15.7834>

La educación superior enfrenta el desafío no solo de formar profesionales competentes en sus diversas disciplinas, sino también ciudadanos plenamente conscientes de su responsabilidad y compromiso con la sociedad. En este contexto, los estudios generales (EEGG) emergen como un espacio fundamental para la reflexión crítica, la conexión con la realidad

nacional y la construcción de una identidad ciudadana.

¿Por qué los estudios generales deben incluir elementos vinculados a la realidad nacional, identidad cultural y diversidad étnica? ¿Por qué la universidad debe ampliar su enfoque más allá de la profesionalización? Para

responder a estas preguntas, es esencial revisar brevemente aspectos históricos clave.

El Perú es un país con una gran diversidad étnica y cultural. Además de la comunidad afroperuana, el censo oficial de 2017 identificó 55 pueblos indígenas: 51 amazónicos y 4 andinos (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2018). Esta heterogeneidad ha sido fuente de conflictos históricos desde antes de la llegada de los españoles. El Tahuantinsuyo era un Estado jerárquico en el que los segmentos sociales no se mezclaban libremente, como bien sostuvieron desde Rowe (1946), hasta Espinoza (2012) y Pease (2014). Durante el virreinato, esta estratificación fue exacerbada por los españoles, que establecieron hasta 16 castas diferenciadas con fuertes dinámicas de discriminación (Ares, 2000).

Con la República, la igualdad legal no solucionó la fractura cultural de fondo, fue más un arreglo entre liberales y conservadores. La imposición de una igualdad formal sin considerar la diversidad étnica profundizó las brechas entre la Amazonía, el Ande y el criollismo costeño (Velázquez, 2013). El sistema educativo, durante buena parte del siglo XX, estuvo reducido a impartir el saber sobre el leer y escribir: otro tipo de educación, la más completa, estaba orientada hacia las élites criollas. Adicionalmente, la diversidad cultural no era atendida como una realidad que debía ser entendida, sino como un problema que debía ser corregido.

Si bien la interculturalidad ha cobrado fuerza en la actualidad, no ha eliminado las fricciones. La ahora relativa masificación del servicio universitario requería una reestructuración, pues por años se mantuvo la idea de la universidad como un espacio para profesionalizar, asumiendo que la escuela es el espacio formativo en el que debían integrarse las múltiples miradas étnicas.

Ello plantea retos para el sistema educativo. La falta de entendimiento de la diversidad

cultural ha generado problemas que agravan el bajo nivel de comprensión lectora, la discriminación y el desconocimiento de la historia y tradiciones no criollas (Comboni & Juárez, 2020). Se ha normalizado una visión en la que los elementos andinos solo se evocan en referencia a monumentos o a la grandeza del pasado incaico, sin reconocer lo que del Ande está vigente hoy, lo que Méndez (1996) tuvo a bien denominar: “Incas sí, indios no”.

Hablamos de educación intercultural para poblaciones indígenas, pero ¿qué ocurre con el resto de la sociedad peruana? ¿No hay una educación intercultural para ellos?, ¿la cultura dominante no la necesita? Pudiera creerse que no, precisamente porque es la cultura dominante. No obstante, la idea de que es el excluido el que debe aprender a convivir con lo que impera supone una falsa integración cultural, pues no es un diálogo entre miradas disímiles, sino un avasallamiento cultural. Ni el sistema universitario ni la Educación Básica Regular [EBR] pueden enfatizar elementos fundamentales de una cultura de forma aislada para comprender nuestra realidad: se requiere asumir el diálogo intercultural en todos los espacios educativos. Esta carencia impide reflexionar sobre fenómenos como el nacionalismo negativo (Manrique, 2004) o las dinámicas de interacción entre la costa, el Ande y la Amazonía.

Asimismo, el sistema educativo básico no proporciona herramientas para entender las razones profundas de los conflictos culturales dentro y entre culturas en toda su magnitud. Esto se debe, en parte, a que tales reflexiones requieren un nivel de maduración distinto y a que el currículo escolar podría estar sobrecargado con enfoques procedimentales en lugar de reflexivos, algo que no es nuevo: ya lo denunciaba con lucidez Walter Peñaloza (2005) hace más de una década.

En tal sentido, la universidad tiene el deber de ofrecer, a través de los EEGG, una formación que no solo profesionalice, sino que ayude a

los estudiantes a comprender su país en toda su complejidad. La educación debe integrar la diversidad cultural y étnica como un eje transversal, pues solo así será posible cerrar las brechas históricas y construir una sociedad más inclusiva. ¿Por qué los EEGG deben incluir elementos vinculados a la realidad nacional, identidad cultural y diversidad étnica? Porque somos un país pluricultural y multilingüe, y porque dicha realidad no ha sido apuntalada como un mérito para nuestro desarrollo; por el contrario, se ha tendido a presentarla como el origen de nuestro subdesarrollo. Si la EBR no ha podido combatir esa mirada sesgada, la universidad tiene la obligación moral de hacerlo.

Los estudios generales

Durante el gobierno de Ollanta Humala, se promulgó la Ley 30220, la nueva ley universitaria. Esta ley creó los estudios generales como un espacio clave de nexo entre una realidad como la descrita en la primera parte de este artículo y una toma de conciencia clara sobre la multiplicidad de problemáticas que giran en torno a la identidad peruana: cultura, historia, discriminación, proyecto de país, nación, etcétera. Ello sin dejar de lado su rol de instancia mediadora entre la escuela y la universidad, que incluye optimizar las habilidades elementales de lectoescritura y razonamiento matemático.

En ese sentido, los EEGG fueron concebidos como una bisagra necesaria entre un sistema universitario que forma profesionales, de acuerdo al informe Delors (1996), que dominan un saber hacer, y una EBR que logra un saber ser, con las diferencias clásicas que emanan de variables intervinientes como el poder adquisitivo o el lugar de residencia. Los EEGG, además, son el espacio para pensar los problemas que no son estrictamente de la profesión elegida, pero que están vinculados con un saber estar: conocer el rol que cada quien desempeña en la trama histórica, el problema de la discriminación estructural, la crisis de identidad nacional y la ausencia de un proyecto nacional.

Los EEGG se plasmaron como una exigencia para que el sistema universitario participe en la formación de ciudadanos activos, algo que antes de la ley se suponía era tarea exclusiva de la escuela. Esto responde a una perspectiva liberal que ha dominado la educación universitaria en países desarrollados. Las universidades norteamericanas más importantes como Harvard, Columbia, Stanford, o el MIT, tienen, respectivamente, Program in General Education, Core Curriculum, Ways of Thinking/Ways of Doing y Hass Requirement.

En todos los casos, estos programas educativos tienen, en mayor o menor medida, cursos vinculados a disciplinas como la ética, la ciencia, la historia, la cultura, la filosofía, la literatura, el arte, el razonamiento matemático, la estética, la matemática, la escritura y las ciencias sociales. Incluso, críticos del sistema como Ferguson y Howland (2024) no abogan por cambiar el sentido liberal de este primer espacio formativo en las universidades, sino profundizarlo hacia un modelo más clásico que rediscuta las obras fundamentales en los campos ya mencionados.

Estamos hablando de universidades que están dentro de los doce primeros lugares del QS World University Ranking (Quacquarelli Symonds, 2023), el Times Higher Education World University Rankings (Times Higher Education, 2023) y el Academic Ranking of World Universities (Shanghai Ranking Consultancy, 2023), universidades que no ven en las humanidades un lastre, y tampoco ven estas bisagras o instancias mediadoras en desmedro de la profesionalización. Por el contrario, el que estas universidades propicien estos espacios, da cuenta de su necesidad.

Su propuesta curricular recoge aportes de connotados intelectuales como Nussbaum (1998), quien aboga desde hace décadas por una mirada más amplia para el sistema universitario; de hecho, el que existan programas generales en estas universidades



son contrapesos necesarios para evitar ser lo que Deresiewicz (2015), criticando al sistema educativo superior norteamericano, denominó como “ovejas excelentes”. Si bien nuestro sistema no llega a ese extremo, nosotros padecemos el riesgo de otro fenómeno denominado “profesionales en serie”.

Así, la inclusión de cursos de humanidades y de ciencias, responde a una necesidad real, claramente explicada por Boyer (1987). Las universidades más importantes del mundo impulsaron cambios sobre la base del informe Boyer entre los años ochenta y noventa. Aunque resulte sorprendente, los males que describe el informe *Integrity in the College Curriculum* (Association of American Colleges, 1985) son problemas que padecemos en el Perú de hoy: egresados con severas dificultades para resolver

problemas, comunicarse por escrito o de forma verbal, tomar decisiones en conjunto, tomar decisiones éticas, vincularse con otros de forma eficaz, y sentirse y asumirse como ciudadanos. Sin embargo, el informe Boyer no apareció de forma aislada. Unos años antes se publicó el informe *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform* (Gardner et al., 1983), que básicamente era una radiografía del sistema educativo básico regular norteamericano y promovía reformas en dicho ámbito para mejorar las expectativas formativas de los universitarios. Si el cambio se hubiera propiciado solo en las universidades y se hubiera dejado el sistema escolar tal como estaba, probablemente los *rankings* serían otros. El éxito radicó en una política de Estado que consideró la reforma como un todo integrado en Estados Unidos.

En Perú no hemos tenido un informe institucional como el *Nation At Risk* (1983), salvo el denominado Libro Azul (Comisión de Reforma de la Educación 1972), invisibilizado porque se dio durante la dictadura de Velasco Alvarado. Por ese motivo, las adecuaciones al sistema educativo básico regular, impulsadas por organismos internacionales en los noventa, se centraron en saberes procedimentales y de gestión administrativa, descuidando habilidades reflexivas y de pensamiento crítico, como bien lo señala Canaza-Choque (2022). Esas adecuaciones no se hicieron mirando la siguiente etapa de muchos estudiantes: la universidad.

Ante la crisis permanente del sistema educativo básico, se espera ahora que las universidades formen ciudadanos activos, comprometidos con su cultura, respetuosos de la diversidad étnica y demás. Este desfase entre escuela y universidad puede provocar una sobrecarga de expectativas y responsabilidades en los EEGG, pues podría esperarse que la universidad compense las serias fallas de un sistema educativo básico deficiente.

Sin embargo, el cambio de paradigma que representó la nueva ley universitaria ofreció a universidades públicas y privadas la posibilidad de diseñar mallas curriculares que tocaran las fibras más sensibles de la multiplicidad de problemas que tenemos, como los derivados del breve recuento mencionado al inicio de este artículo. En nombre de esa flexibilidad, el sistema universitario a lo largo de casi once años ha promovido formalmente espacios para pensar y repensar el Perú, desde la introducción de cursos vinculados al orden en el razonamiento como lógica, matemática o argumentación, pasando por cursos vinculados a la realidad nacional, la historia, la literatura, el arte, la antropología, o materias diseñadas para la reflexión como ciudadanía y ética. Cursos que en las mejores universidades del mundo no sorprende que existan en el currículo, al margen de la carrera a la que se aspira y que, sin embargo, encuentra resistencias pragmatistas (Hirsh, 2010).

Aunque no se reconozca abiertamente, al diseñar los EEGG, muchas universidades los concibieron como “ciclos ceros”, destinados a nivelar y compensar las deficiencias de un sistema educativo básico que revela tanto disparidades como carencias. Sin embargo, estos estudios no se limitan a la nivelación, sino que constituyen una estructura que responde a necesidades y problemáticas mucho más complejas. Estas necesidades abarcan desde lo más elemental, como la educación con mirada intercultural para rechazar la discriminación, hasta el desarrollo de habilidades críticas que permitan reflexionar sobre el ejercicio profesional y abordar la diversidad étnica y cultural en un país que, históricamente, ha visto esa diversidad como un elemento negativo o un pretexto para justificar la pérdida de guerras o el estancamiento en el progreso (Martínez, 2023). Estos son temas siempre pendientes, que ahora forman parte de la agenda formativa de las universidades gracias a los EEGG.

El resultado de estos once años no ha sido negativo, pero hay elementos que ajustar. La flexibilidad, por ejemplo, ha sido asumida por algunas universidades como la oportunidad para introducir a los estudiantes en sus respectivas carreras, desnaturalizando la esencia de los EEGG y convirtiéndolos en específicos. O, incluso, ha llevado a la suposición de que, en función de la carrera, hay cursos que pueden ser omitidos o suprimidos por considerarse innecesarios.

Conclusiones

En primer lugar, los EEGG en el sistema universitario peruano no son solo una necesidad, sino una exigencia. No se trata de una instancia de nivelación, sino de una instancia mediadora entre la escuela y la universidad, una transición que pone la mira en formar ciudadanos críticos y conscientes de la realidad nacional, así como de la diversidad étnica y cultural.

Asimismo, hay un claro desfase entre la educación básica y la universidad. El sistema



educativo en general no ha logrado integrar de manera efectiva la diversidad étnica y cultural en su currículo, lo que ha favorecido la perpetuación de las desigualdades y las visiones fragmentadas del país. A lo largo de nuestra historia, la educación se ha instrumentalizado como un mecanismo de homogenización y no como un espacio de inclusión. Esto se busca compensar trasladando la responsabilidad formativa de la escuela a los EEGG, que ahora tienen la exigencia de proporcionar herramientas para la reflexión crítica y la construcción de una ciudadanía activa. Sin embargo, esta sobrecarga de expectativas genera una distorsión de su propósito original.

Finalmente, los EEGG responden a un modelo exitoso que es compartido por las principales universidades del mundo, pero estas universidades integraron la reforma universitaria a una reforma educativa mayor, que también incluía la reforma escolar, lo que en nuestro país es una tarea pendiente desde hace décadas.

Referencias

- Ares, B. (2000). Mestizos, mulatos y zambaigos. Virreinato del Perú, siglo XVI. En B. Ares, & A. Stella, *Negros, mulatos, zambaigos. Derroteros africanos en los mundos ibéricos*, 77-88. Escuela de Estudios Hispano Americanos.
- Association of American Colleges. (1985). *Integrity in the college curriculum: a report to the academic community: the findings and recommendations of the Project on Redefining the Meaning and Purpose of Baccalaureate Degrees*. [Integridad en el currículo universitario: un informe a la comunidad académica: los hallazgos y recomendaciones del Proyecto de Redefinición del Significado y el Propósito de los Títulos de Bachillerato]. The Association of American Colleges and Universities.
- Boyer, E. (1987). *College: the undergraduate experience in América*. Harper & Row.
- Canaza-Choque, F. (2022). Proceso privatizador, políticas educativas neoliberales y detrimientos de la educación pública en Perú. *Fides et Ratio*, 24(24), 99-127. <https://www.aacademica.org/franklin.americo.canazachoque/35.pdf>
- Comboni, S. & Juárez, J. (2020). *Interculturalidad y diversidad en la educación: concepciones, políticas y prácticas*. Universidad Autónoma Metropolitana. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/dcsh-uam-x/20201118022700/Interculturalidad-Educacion.pdf>

- Comisión de Reforma de la Educación. (1972). *La educación del hombre nuevo: la reforma educativa peruana*. Ministerio de Educación.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Ediciones Unesco.
- Deresiewicz, W. (2015). *Excellent sheep: The mis-education of the american elite and the way to a meaningful life*. Free Press.
- Espinoza, W. (2012). *La destrucción del imperio de los incas*. Mantaro.
- Ferguson, N. & Howland, J. (2024, 24 de agosto). What the freshman class needs to read. *The Atlantic*. <https://www.theatlantic.com/ideas/archive/2024/08/what-freshman-class-ought-be-studying/679530/>
- Gardner, D. & al. (1983). *A Nation at Risk. The Imperative for Educational Reform. An Open Letter to the American People. A Report to the Nation and the Secretary of Education*. [Una nación en riesgo. El imperativo de la reforma educativa. Carta abierta al pueblo estadounidense. Informe a la nación y al Secretario de Educación.] The National Commission on Excellence in Education.
- Hirsh, N. (2010). Los estudios generales en América Latina. *Mural de letras*, (9), 2. <https://textos.pucp.edu.pe/pdf/877.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2018). *Perú: resultados definitivos*. INEI. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1544/00TOMO_01.pdf
- Manrique, N. (2004). Identidad peruana y peruanidad. *Enciclopedia Temática del Perú: Sociedad*, t. 7, 17-26. El Comercio.
- Martínez, E. (2023). *Claves para trabajar la interculturalidad y la inclusión con adolescentes y jóvenes. Guía de educación intercultural para educación secundaria*. Ministerio de educación y formación profesional. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/claves-para-trabajar-la-interculturalidad-y-la-inclusion-con-adolescentes-y-jovenes-guia-de-educacion-intercultural-para-educacion-secundaria_180709/
- Méndez, C. (1996). *Incas sí, indios no: Apuntes para el estudio del nacionalismo criollo en el Perú*. Documento de Trabajo n.º 56, Instituto de Estudios Peruanos.
- Nussbaum, M. (1998). *Cultivating Humanity. A classical defense of reform in liberal education*. Harvard University Press.
- Pease, F. (2014). *El dios creador andino*. Ministerio de Cultura, Dirección Desconcertada de Cultura del Cusco.
- Peñaloza, W. (2005). *El currículo integral*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Quacquarelli Symonds. (2023). *QS World University Rankings 2024: Top global universities*. <https://www.topuniversities.com/world-university-rankings/2024>
- Rowe, J. (1946). *Inca Culture at the Time of the Spanish Conquest*. United States Government Printing Office.
- Shanghai Ranking Consultancy. (2024). *Academic Ranking of World Universities 2024*. <https://www.shanghairanking.com/rankings/arwu/2024>
- Times Higher Education. (2024). *World University Rankings 2024*. <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2024/world-ranking>
- Velázquez, M. (2013). *La mirada de los gallinazos: Cuerpo, fiesta y mercancía en el imaginario sobre Lima (1640-1895)*. Fondo Editorial del Congreso del Perú.