

La idea de Universidad. Un análisis filosófico de sus principios vitales en la Edad Media y su cambio a partir del pensamiento de Martha Nussbaum

The idea of the University. A philosophical analysis of its vital principles in the Middle Ages and its change from the thought of Martha Nussbaum

MAURICIO BICOCCA¹

Sumario:

1. Introducción
2. El principio de formación del estudiante en la Universidad medieval
3. Hitos en el declinar de la educación universitaria: su instrumentalización
4. Martha Nussbaum: crítica a la actual idea de Universidad y el retorno a las humanidades
5. Conclusiones

Resumen: Hoy podría resultar provocador intentar indagar sobre el declinar de *la idea de Universidad*, ya que se puede argumentar exactamente lo contrario. En efecto, tanto su crecimiento cuantitativo como sus progresivas conquistas de espacios de influencia podrían mostrarse como hechos indiscutibles del éxito de la idea de Universidad a partir de su modesto nacimiento en la Edad Media. El objeto de este trabajo es indagar en la dimensión *cualitativa* de la idea de Universidad,

¹ Profesor-investigador de la Universidad de los Andes, Facultad de Educación, Monseñor Álvaro del Portillo N°12.455, Las Condes, Santiago, Chile. El presente trabajo fue posible gracias al financiamiento otorgado por FONDECYT – CONICYT, Chile, para el desarrollo de un Proyecto de Investigación Iniciación N° 11130078, titulado *El enfoque de capacidades (capabilities approach) de Amartya Sen y Martha Nussbaum. Un análisis filosófico crítico del enfoque y de sus potencialidades para la educación superior.*

específicamente en aquel principio que signó su origen respecto a la *formación del estudiante* y mostrar su posterior decaimiento actual. En efecto, a partir de Bolonia tal formación se asemeja más a una escuela profesional que a un proceso reflexivo abierto y dialógico en búsqueda de la verdad. En tal sentido, Martha Nussbaum muestra importantes aportes críticos a la actual idea de Universidad y propone principios y un enfoque novedoso para una educación universitaria que muestra cierta semejanza con aquello que constituyó la originaria idea de Universidad medieval.

Palabras clave: Edad Media, idea de Universidad, paideia, enfoque de capacidades, desarrollo humano.

Abstract: Today could be provocative attempt to inquire into the decline of the idea of the university. Since you can argue the exact opposite. Indeed, both its quantitative growth and its progressive achievements of areas of influence may be displayed as indisputable facts of the success of the idea of the university from its modest birth in the Middle Ages. However, the object of this work is to investigate the qualitative dimension of the idea of the university, specifically sign that principle which originated on the formation of the student and show subsequent decay to the present. Indeed, from Bolonia such training is more like a professional school to open and dialogic in search of truth reflective process. In this regard, Martha Nussbaum shows important critical input to the current notion of higher education and proposes principles and approach for a college education that show some resemblance to those which formed the original idea of medieval university.

Key words: Middle Ages, idea of the University, paideia, capability approach, human development.

1. Introducción

Hoy puede resultar provocador que se proponga inquirir acerca del declinar de *la idea de Universidad*, ya que se puede argumentar exactamente lo contrario. En efecto, ¿no sería mejor

investigar el continuo progreso que la Universidad ha alcanzado desde sus inicios medievales? ¿O acaso la Universidad no ha ganado mayores y diversos espacios en los que ejerce su influencia? O acaso ¿las universidades no se han multiplicado en forma exponencial para llegar a más y diversos sectores? O ¿no es mayor el número de estudiantes que hoy acceden a ellas? ¿Y estos no son hechos indiscutibles que muestran el sinsentido de indagar sobre la crisis de *la idea de Universidad*?

Sin duda que en términos cuantitativos no puede discutirse el progresivo y exponencial avance que hoy tiene la Universidad en todo el mundo.² No obstante, es justo señalar un cierto deterioro de aquellos principios *cualitativos* que signaron el origen de la idea de Universidad, es decir: aquellos elementos esenciales que dieron nacimiento y vitalidad a *la idea de Universidad* en su surgimiento en la Edad Media. Y a partir de este nacimiento, conforme se concibió y configuró originalmente, fue perdiendo en forma gradual esa dimensión cualitativa esencial y, por lo tanto, fuerza vital hasta llegar a la actual y empobrecida noción de *Educación Superior*, donde la *idea de Universidad* y sus principios nucleares parecen haber desaparecido o al menos haber quedado reducidos a su mínima expresión. Esta tesis es sustentada por una abundante literatura científica de diversas latitudes (W. Böhm; J. E. Dotti; A. Galimberti; C. D. Lasa; P. P. Ottonello; H. J. Padrón; A. MacIntyre; M. Nussbaum; M. Rumayor; entre otros).³

² Winfried BÖHM, «El declive de la Universidad», *Revista Interuniversitaria* 5 (1986) p. 23.

³ Cfr. Winfried BÖHM, «El declive de la Universidad...», pp. 23-39; Jorge DOTTI, «Filosofía política y universidad: una aproximación» en AA.VV., *Filosofía de la universidad y conflicto de racionalidades*, Colihue, Buenos Aires, 2001; Ana GALIMBERTI, «Presentación», en C. D. LASA (Comp.) *Pensar la Universidad*, IAPCH, Villa María, 2007, pp. 9-22; Carlos Daniel LASA, «La universidad como fruto del espíritu», en C. D. LASA (Comp.) *Pensar la Universidad*, IAPCH, Villa María, 2007, pp. 61-96; Pier Paolo OTTONELLO, «Génesis y significado de la Universidad como fenómeno europeo», en C. D. LASA

Asimismo, es pertinente señalar que la preocupación y consecuente investigación sobre *la idea de Universidad* ha sido objeto de estudio y reflexión filosófica por parte de importantes pensadores como W. von Humboldt; J. H. Newman; K. Jaspers; J. Ortega y Gasset; entre otros.⁴ Además filósofos contemporáneos como A. Millán Puelles, A. MacIntyre, M. Nussbaum,⁵ han retomado esta discusión, lo que indica la vigencia y la relevancia del tópico aquí planteado para investigar.

En tal dirección, son numerosos los autores que señalan que los principios clave que constituyeron la originaria idea de Universidad fueron: la *universalidad* del saber, la *autonomía* o la *libertad* frente a los poderes externos a la institución, el *espontáneo deseo de conocer*, el *ocio* necesario para una genuina práctica reflexiva, y, finalmente, su carácter de *paideia* o de *formación y enriquecimiento* intelectual y moral de los estudiante.⁶ Estos principios, entre otros, constituyeron el núcleo

(Comp.) *Pensar la Universidad*, IAPCH, Villa María, 2007, pp. 97-116; Héctor Jorge PADRÓN, «Visión y misión de la Universidad. El diálogo con el tiempo», en C. D. LASA (Comp.) *Pensar la Universidad*, IAPCH, Villa María, 2007, pp. 117-143; Alasdair MACINTYRE, *God, Philosophy, Universities*, Rowman & Littlefield Publishers, New York, 2009; Martha NUSSBAUM, *Not for profit*, Princeton University Press, Princeton, 2010; Reinhard HÜTTER, R. «Universidad, la dimensión extraviada», *Humanitas* 77 (2015) pp. 32-65; Miguel RUMAYOR, «El raciovitalismo de Ortega y la universidad que buscamos», *Revista Española de Pedagogía* 260 (2015) pp. 73-87; entre muchos otros.

⁴ Wilhelm von HUMBOLT, *Università e umanità*, F. Tessitore, Guida, Napoli, 1970; John Henry NEWMAN, *The Idea of a University*, Yale University Press, New Haven, 1996; Karl JASPERS, *Die Idee der Universität*, Springer, Heilderberg, Berlin, 1946; José ORTEGA Y GASSET, *Misión y visión de la Universidad*, Revista de Occidente, Madrid, 1968.

⁵ Antonio MILLÁN-PUELLES, *Universidad y sociedad*, Rialp, Madrid, 1976; Alasdair MACINTYRE, op. cit.; Martha NUSSBAUM, op. cit.

⁶ Cfr. Alfonso BORRERO, *Idea de la Universidad medieval, notas y funciones institucionales*, ICFES, Bogotá, 1983; Winfried BÖHM, «El declive de la Universidad...», 23-39; Carlos Daniel

básico de la idea de Universidad que se acrisoló en la Edad Media y que pasó a constituir lo que podría llamarse una forma paradigmática y normativa de lo que es una Universidad. Se podría sostener que aquellos principios establecieron las condiciones de posibilidad de la vida intelectual, de la búsqueda y de la ulterior conquista del saber.

A partir de lo enunciado, el presente trabajo se limitará, por una parte, a indagar en uno de aquellos principios cruciales de *la idea de Universidad*, a saber: su carácter de *paideia* o la *formación* y el *enriquecimiento* humano —intelectual y moral— de los estudiantes. Y, por otra, mostrar a partir de los aportes críticos-propositivos de la filosofía de la educación de Martha Nussbaum tanto los problemas de la actual idea de Universidad como su propuesta de un modelo educativo alternativo que retome elementos formativos similares a los que signaron la formación universitaria en su origen. A partir de estos objetivos el escrito se articula de la siguiente manera: 2) El principio de formación del estudiante en la Universidad medieval, 3) Hitos del declinar de la educación universitaria: su instrumentalización, 4) Martha Nussbaum: críticas a la actual idea de Universidad y el retorno a las humanidades, y 5) Conclusiones.

LASA, «La universidad como fruto del espíritu», op. cit., pp. 61-96; Reinhard HÜTTER, «Universidad, ...», pp. 33-53; Rafael ALVIRA y Kurl SPANG, *Humanidades para el siglo XX*, Ediciones Universidad de Navarra, Pamplona, 2012; Lesley SMITH y Benedicta WARD (eds.), *Intelectual life in the Middle Ages*, Bloomsbury Academic, New York, 2003; Hastings RASHDALL, *The University of Europe in the Middle Ages*, Cambridge University Press, Cambridge, 2009; Alan COBBAN, *English University life in the Middle Ages*, Routledge, London, 1999; entre otros.

2. El principio de formación del estudiante en la Universidad medieval

La palabra *universitas* originariamente no fue utilizada en el sentido de *universitas litterarum*, sino como *societas*, es decir *corporación*.⁷ Pero es recién hacia fines del siglo XIV cuando la palabra *universitas* empezó a emplearse sola y exclusivamente para significar la comunidad de maestros y de discípulos.⁸ Aquellos grupos de personas que se dedicaban al menester intelectual se llamaban *Studium* o *Universitas*, antecediendo *Studium* a la palabra *Universitas*.⁹

Así como la Academia y el Liceo de la antigua Grecia, las universidades medievales manifestaron también algunas de las mismas características, a saber: la libre especulación, el desafío a la autoridad, y ciertamente la posibilidad de escapar por parte de aquellos intelectuales disidentes hacia otras ciudades. No obstante, solo durante la Edad Media la Universidad alcanzó un nivel de corporación nunca antes visto en la historia. Y solo en Europa desde el siglo XII en adelante surgió en forma autónoma una corporación de estudios superiores que ha sobrevivido hasta la actualidad.¹⁰

Todas las universidades de entonces fueron internacionales y el trasiego de estudiantes y profesores de universidad a universidad fue característico en su origen. No deja de ser sorprendente para el medievo el hecho de que fuera irrelevante el origen social de sus estudiantes. La situación era tan singular que se unían en la universidad hombres de la nobleza con campesinos, ricos y pobres, clérigos, monjes y laicos, distinguidos y sin nombre en

⁷ Jesús MONCADA, «La Universidad: un acercamiento histórico-filosófico», *Ideas y Valores* 137 (2008) pp. 131-148.

⁸ Cfr. Hastings RASHDALL, op. cit.

⁹ Carlos Daniel LASA, op. cit., p. 65.

¹⁰ Harold PERKIN, «History of Universities», en J. J. F. Forest y P. G. Altbach (Edt.) *International Handbook of Higher Education*, Springer, New York, 2011, pp. 159-205.

una corporación común y en igualdad de derecho.¹¹ En un primer momento fue una mera y espontánea combinación de discípulos o de maestros, o de ambos cuerpos, formada probablemente a imitación de las corporaciones que tanta importancia adquirieron durante los siglos XIII y XIV en todos los centros de Europa. Estas organizaciones tendieron a salvaguardar la continuación de sí mismas y a asegurar la mutua protección de sus miembros, especialmente de los forasteros desprovistos de derechos.¹²

A partir de un análisis de la *idea de Universidad*, interesa señalar que aquellas nacen en el suelo fértil de la Escolástica, cuyo gran esfuerzo fue conciliar con éxito *razón y fe* en una síntesis entre la antigua racionalidad pagana y la fe cristiana. En tal sentido, al investigar las causas que motivaron su nacimiento, éstas no se encuentran en posibles razones estatales, eclesiásticas, socio-económicas, políticas o profesionales. Las auténticas razones que originaron *la idea de Universidad* fueron intereses docentes y científicos, esto es: *el deseo de saber y conocer*.¹³

Sin duda, no fue un solo factor el que posibilitó tal surgimiento, pero se puede afirmar que ciertamente el *deseo de saber y conocer* que atiza el espíritu humano fue el factor crucial que motivó la creación de la Universidad.¹⁴ En tal dirección, esta

¹¹ Winfried BÖHM, «El declive de la Universidad...», p. 26.

¹² Cfr. Hastings RASHDALL, op. cit. p. 19.

¹³ Cfr. Herbert GRUNDMANN, «Sacerdotium, Regnum, Studium», *Archiv Für Kulturgeschichte* (1952) pp. 5-21.

¹⁴ Sobre las razones del origen de la Universidad existen varias teorías. Una de ellas, la de la tradición, señala las características de esas primeras universidades como el resultado de su vínculo estructural directo con las instituciones educativas del mundo árabe oriental, de la civilización bizantina y de los monasterios de la Alta Edad Media. Otra, la teoría del intelecto, sustenta que su aparición fue motivada por el interés en el conocimiento, lo que propició el establecimiento de un foro para el libre desarrollo intelectual. Finalmente, la teoría social considera que las universidades surgieron como una nueva forma de comunidad, en donde las personas vivían, trabajaban y estudiaban juntas. Lo más probable es que la combinación de estas tres teorías expliquen

institución no es sino expresión de las exigencias y necesidades que brotan del mismo espíritu del hombre.¹⁵ Hay en éste un querer conocer que constituye el estímulo dominante en la vida de la Universidad,¹⁶ y este principio clave fue el que articuló la formación universitaria.

Algunos ejemplos pueden ayudar a comprender la afirmación antes hecha. En relación con la fundación de la universidad de Bolonia¹⁷ se dice que el Magister Guarnerius fue el primero en la ciudad que enseñó Derecho.¹⁸ Guarnerius era un laico, *Magister artium*, y sus intereses no se dirigían hacia una sola ciencia, sino que estaba interesado tanto en la temprana teología como en las ciencias jurídicas. Su verdadera acción revolucionaria consistió en que antes del final del siglo XI empezó a pronunciar lecciones sobre el libro del derecho romano de Justiniano. Guarnerius y sus alumnos comenzaron, desde su propio interés y autoridad, a estudiar el libro de derecho del emperador sin los mandatos eclesiásticos o estatales. Es digno de indicarse que ese *corpus iuris* por su extensión, dificultad y complejidad era muy poco útil en la práctica. En efecto, aquel nunca y en ninguna parte fue usado como un moderno código jurídico. Guarnerius y sus estudiantes, por tanto, podían estudiar con el derecho romano

justamente esa aparición, Cfr. Nuria SANZ y Sjur BERGAN (eds.), *Legado y patrimonio de las universidades europeas*, Ediciones del Consejo de Europa, México, 2005.

¹⁵ Cfr. Carlos Daniel LASA, op. cit. p. 67.

¹⁶ Cfr. Karl JASPERS, «La idea de la Universidad», en *La idea de la universidad en Alemania*, Sudamericana, Buenos Aires, (1959), pp. 391-524.

¹⁷ «La universidad boloñesa cultivó principalmente la ciencia del derecho civil, perfeccionado por el jurisconsulto Irnerio y Guarnerius, y el derecho canónico, perfeccionado por Graciano, que coleccionó las leyes en el *Decretum Gratiani* e hizo de esta ciencia una disciplina autónoma. Asimismo, se caracterizó por ser una universidad de estudiantes que se constituyeron en un gremio», Jesús MONCADA, op. cit. p. 138.

¹⁸ Cfr. Winfried BÖHM, «¿Apogeo o declive de la Universidad? ¿Cómo juzgar y responder?», en W. BÖHM y M. SCHWEIZER (eds.), *La Universidad, experiencia, reflexión y acción*, Duvim, Villa María, 2009, pp. 15-40.

aquello que les era común, antes de comenzar a practicar. Más tarde, en los siglos XV y XVI, se introdujeron progresivamente los estudios del Derecho en diversas jurisdicciones de Europa. Esta recepción europea del derecho romano tuvo sus consecuencias, pero no fue la causa que motivó los estudios de Derecho enseñados en las universidades. Cuando después el Derecho romano fue válido como derecho imperial y pudo ser utilizado para las exigencias del imperio, no fue éste el motivo por el cual las universidades lo habían estudiado y aprendido.¹⁹

Otro ejemplo por la búsqueda del saber científico desinteresado que motivó el surgimiento de las universidades medievales fue la recepción y la traducción de las obras de Aristóteles. Esta tarea no participó de intereses profesionales o eclesiásticos pero sí de una profunda ansia de saber *y que no pocos dolores de cabeza y malas interpretaciones trajo a los intelectuales de la época*. Qué otra razón puede haber sido la causa de esa recepción de Aristóteles sino el interés científico y el deseo de saber y conocer que se manifiestan en ese proceso. Cuando en 1229 la universidad de París hizo huelga a causa de la prohibición del estudio de Aristóteles, la universidad de Toulouse, curiosamente una fundación papal, llamó a los escolares parisinos para que pudieran continuar allí libremente sus preocupaciones científicas.²⁰

Estos hechos colaboran a identificar el principio que aquí interesa mostrar en la originaria idea de Universidad, a saber: el respeto por el *espontáneo deseo de saber y conocer* y el carácter de *paideia* o de *formación* de los estudiantes en los inicios de la Universidad.²¹

¹⁹ Winfried BÖHM, op. cit., p. 28.

²⁰ Ibid.

²¹ Cfr. Alfonso BORRERO, op. cit.; Winfried BÖHM, «El declive de la Universidad...», pp. 23-39; Carlos Daniel LASA, «La universidad como fruto del espíritu», op. cit., pp. 61-96; Reinhard HÜTTER, «Universidad...», pp. 33-53; Rafael ALVIRA y Kurl SPANG, op. cit.; Lesley SMITH y Benedicta WARD (eds.), op. cit.; Hastings RASHDALL, op. cit.; Alan COBBAN, op. cit.; entre otros.

Ahora bien, esta conquista del saber en la universidad medieval se alcanzaba a través de una sólida formación intelectual y moral de los estudiantes. En este sentido, la formación que se otorgaba apuntaba al desarrollo cognitivo de aquellos, dadas por el *trivium* (gramática latina, retórica, y dialéctica) y por el *quadrivium* (música, aritmética, geometría y astronomía), que constituían todo aquello que necesitaba una persona para la vida universitaria. Y estos estudios eran lo que en aquel entonces se denominaron *studium generale*.²² En otras palabras, la búsqueda y la conquista del saber implicaba una seria formación intelectual, que abarcaba una etapa propedéutica constituida por las *artes liberales* y culminaba en la filosofía, cuyo objeto era la sabiduría. Es decir: un conocimiento que no se orientaban a lo útil o instrumental, sino al saber especulativo necesario para adquirir un espíritu analítico y reflexivo.²³

3. Hitos en el declinar de la educación universitaria: su instrumentalización

Se puede afirmar que los distintos ataques que ha sufrido a lo largo de la historia tanto la idea de Universidad como la educación por ella impartida han dirigido esta institución a un gradual proceso de instrumentalización, es decir: dejar de ser una institución autónoma y libre para pasar a ser un organismo utilizado con vista de fines externos o ajenos a la búsqueda del saber.

Un primer hito importante en este declinar lo constituye, sin duda, el quiebre que se dio entre razón y fe. La filosofía medieval había logrado una grandiosa síntesis entre filosofía antigua y teología cristiana, que juntas habían formado armoniosamente la escolástica. Esta unidad del saber se fragmentó de tal manera que

²² Cfr. Harold PERKIN, op. cit., pp. 161-162.

²³ Cfr. Gordon LEFF, «El trivium y las filosofías», En H. D. Ridder-Symoens (Ed.) *Historia de la Universidad en Europa*, Universidad del País Vasco, Bilbao, 1994, pp. 351-384.

el método escolástico devino en un puro esquema formal que lo condujo hacia un vacío, desentendiéndose de la realidad y la cultura. En la primera mitad del siglo XV las relaciones de los pontífices con las universidades continuaron siendo las mismas, esto es: los Estados procuraron proteger y multiplicar las universidades. Pero las hicieron cada vez menos *universitas*, o sea, de una institución perteneciente a toda la humanidad, la convirtieron en una institución del Estado, en un centro nacional cada vez más regionalizado y menos rico en contenidos universales.

Otro hito del decaimiento de la idea de Universidad y su educación fue sin duda el avasallamiento de la autonomía universitaria que estableció su primer antecedente histórico en la Francia pre-revolucionaria. Cuando estalla la Revolución Francesa había en el país veintidós universidades que se hallaban bajo la autoridad real, pero gozaban de una libertad académica suficiente y poseían un patrimonio propio. El decreto de 1793, en su voluntad de terminar con todo vestigio del *ancien régime*, ordena clausurar todas las universidades y crear las Escuelas Centrales. La posterior llegada de Napoleón al poder hizo que aquellas se convirtieran en Liceos.²⁴ En el año 1806 se creó la Universidad del Imperio, entendida como la única y gran universidad nacional, de la cual en una u otra forma pasaban a depender todos los centros universitarios del país. Era la institución encargada de la instrucción y educación pública, donde recibían su educación y titulaciones desde el profesor de instrucción primaria hasta el maestro universitario.²⁵ Es a partir de aquí que surge la idea de *universidad napoleónica*, como aquel tipo de universidad orientada principalmente a la formación profesional y al servicio del Estado, *idea de Universidad* que dejará huellas en numerosos países de Europa y América.

Posteriormente, la conformación de las sociedades políticas modernas requirió de la capacitación de los servidores civiles,

²⁴ Cfr. Héctor Jorge PADRÓN, op. cit. pp. 135-136.

²⁵ Cfr. Jesús MONCADA, op. cit., p. 143.

esto es: la nueva clase social responsable de la administración pública. Entonces fue necesario optar por una visión educacional específica que capacitara en áreas legales, ajena a las interpretaciones filosóficas y teológicas que hasta entonces imperaban en las antiguas casas de educación superior. Las universidades, en consonancia con los intereses de los nuevos Estados nacionales, capacitaron a esa gente identificada con las necesidades de las comunidades y empezaron a orientar sus servicios para satisfacerla.²⁶

El otro hito que se sumó a este decaimiento cualitativo fue la Revolución Industrial en el siglo XVIII en Gran Bretaña y que se extendió a toda Europa. La revolución condujo a las universidades a la obligación de atender a la naciente sociedad industrial, algo que obligó a aquellas a tener que introducir los colegios tecnológicos y las instituciones de investigación. Asimismo, la curricula de estudios mutó hacia las ciencias naturales como la química, la biología y la ciencias aplicadas (como: la ingeniería, la medicina práctica) y a lo que se puede llamar una nueva versión de las humanidades basadas en disciplinas como la historia, las lenguas modernas y la literatura vernácula.²⁷ A fines del siglo XIX, los estudiantes universitarios se expandieron por toda Europa y los estudios superiores dejaron de ser para una elite y se abrieron a las clases trabajadoras. Esto pasó a mostrar la función que en adelante tendrían las universidades.

Las presiones gubernamentales e intereses sociales no dejaron libre tampoco a la universidad inglesa, que después del informe *Robbins* (1963) —último gran documento sobre la *educación liberal* en la Universidad inglesa— fue sacada de su carácter *marginal* que hasta ese momento gozaba para asumir un rol protagónico en los cambios sociales. Este momento marcó el fin de una transición, donde los estudios superiores ingleses eran

²⁶ Cfr. Nuria SANZ y Sjur BERGAN (eds.), op. cit. p. 63.

²⁷ Cfr. Harold PERKIN, op. cit., p. 175.

valorados como un bien cultural.²⁸ A partir de allí el acceso a la universidad empezó a ser considerado un bien económico, no sólo de preocupación individual sino de preocupación social. Así, la universidad y, por lo tanto, el conocimiento empezaron a ser considerados como bienes de inversión. La universidad ya no se podrá comprender prescindiendo de sus relaciones con el mercado laboral y sus patrones de empleo.

En efecto, los factores antes mencionados intervienen tanto en el planteamiento de los estudios superiores en niveles macros y micros como en la selección de sus programas. Sin embargo, estas relaciones no son simples ni tienen gran estabilidad, lo que significa que las ideas acerca de la Educación Superior, hoy objeto de debate, se hallan ancladas como necesidad pragmática en los intereses sociales y materiales.

Finalmente, un último hito en el proceso de decaimiento de la idea de Universidad y que caracteriza la situación crítica de la actual, lo constituye el denominado *Proceso de Bolonia* (1999), cuyo objetivo principal fue la creación del Espacio Europeo para la Educación Superior, basado en la cooperación internacional y a los efectos de facilitar el intercambio y la movilidad de los estudiantes, graduados y académicos, como también el reconocimiento y la operatividad internacional de las titulaciones en los países miembros²⁹. Esta última reforma universitaria promueve una clara tendencia a orientar a la universidad y su formación al servicio del mercado laboral y de los intereses económicos, como lo expresa la misma Declaración:

«Debemos mirar, en particular, por el objetivo de incrementar la *competitividad* del sistema europeo de educación superior. La vitalidad y la *eficiencia* de cualquier civilización se puede medir [*sic*] por el

²⁸ Cfr. Ronald BARNETT, *Límites de la educación por competencia*, Gedisea, Barcelona, 2001, p. 64.

²⁹ Cfr. Carlos Diego MARTÍNEZ CINCA, «Límites de la educación basada en competencias», *UDUAL* 50 (2011) pp. 59-77.

atractivo que su cultura ejerce sobre otros países. Necesitamos asegurarnos de que el sistema europeo de educación superior adquiera un grado de atracción de alcance mundial» (Declaración de Bolonia, 1999, 2).

En función de estos objetivos Bolonia propuso y motivó desde su inicio una *educación basada en competencias*.³⁰ Algo que implicó un giro en la idea de Universidad, al considerar a ésta como un factor movilizador del mercado laboral de Europa. Así, a partir de aquí la actual *idea de Universidad* se ha centrado en el cumplimiento de dos funciones básicas. La primera, es su *capacidad práctica* para resolver problemas: su cometido es formular preguntas intrincadas y resolver problemas complejos, esta dimensión se desarrolla a través de una investigación cada vez más especializada. La segunda, es el *entrenamiento de estudiantes* de pregrado, grado y posgrado, en aquel tipo de

³⁰ El enfoque por competencias tiene sus antecedentes, por una parte, en la *teoría del capital humano*, cuyos principales exponentes fueron Gary Becker (1960) y Theodore Schultz (1963) y, por otra, en el ámbito de la psicología con R. White (1959). Éste elaboró el concepto de *competencia*, que luego fue introducido en el mundo empresarial con D. McClelland (1973), ante la insatisfacción de las medidas unidimensionales que se utilizaban para predecir el rendimiento de las personas en un puesto de trabajo. Este autor convirtió la noción de *competencia* en la variable que revolucionó la gestión de los *recursos humanos*. Posteriormente, la literatura sobre dirección estratégica de empresas fue dominada por el concepto de *competencias nucleares*. Desde este mundo empresarial el término se extrapoló a la educación a través de la lingüística de Chomsky (1965), quien formuló el concepto de *competencia lingüística*. A partir de aquí se generalizó su empleo, aplicándose a diversos ámbitos del saber. Entre los países pioneros que implementaron una EBC se encuentran los Estados Unidos de Norteamérica, donde surge el denominado *movimiento de la competencia*, en los '70 (Grant, 1979). Posteriormente será Inglaterra quien lo aplique, en los 90, a través de la *National Council for Vocational Qualifications*; Cfr. Mauricio BICOCCA, «Universidad y crecimiento económico», *Krinein* 11 (2014) pp. 9-28.

conocimiento experto, que los hará competentes en materia de resolver problemas en el plano profesional.³¹

4. Martha Nussbaum: crítica a la actual idea de Universidad y el retorno a las humanidades

Los procesos antes descriptos muestran la gradual pérdida del carácter de *paideia* que ha sufrido la idea de Universidad y la reducción de la educación allí brindada a parámetros impuestos de forma externa y con una clara orientación por los intereses mercantiles.

En tal sentido son pertinentes las observaciones tanto de Adorno como de Horkheimer en su obra *Dialectic of Enlightenment* (1999), cuando denuncian el orden de la modernidad como un proceso de empobrecimiento de la concepción del ser humano, dominada por una racionalidad instrumental.³² M. Nussbaum ha llamado a este fenómeno *una crisis silenciosa*. En efecto, la célebre catedrática de Ética de la Universidad de Chicago señala que los sistemas de educación superior están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para formar una persona. Si esta tendencia se prolonga, las naciones pronto producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos.³³

El saber técnico incide en la pregunta por los principios y normas que deben guiar una realidad empírica. La utilidad de este saber estriba en que con la ayuda del conocimiento de algunos principios y leyes se pueden crear instrumentos y producir bienes que ayudan a satisfacer las necesidades materiales de los

³¹ Reinhard HÜTTER, op. cit. p. 33.

³² Cfr. Theodor ADORNO y Max HORKHEIMER, *Dialéctica de la Ilustración*, Círculo de lectores, Barcelona, 1999.

³³ Cfr. Martha NUSSBAUM, *Sin fines de lucro*, Katz, Buenos Aires, 2010, p. 20.

hombres. En cambio, el saber ético incide en la cuestión de los principios según los cuales debemos actuar u orientar nuestra conducta. En tal dirección la formación de una persona no es el resultado de una razón instrumental y de sólo conocimientos útiles.³⁴ En este sentido, señala M. Nussbaum:

« [...] preocupa otras capacidades igualmente fundamentales que corren el riesgo de perderse en el trajín de la competitividad, pues se trata de capacidades vitales [...] para la creación de una cultura. Estas capacidades se vinculan con las artes y con las humanidades. Nos referimos a la capacidad de desarrollar un pensamiento crítico [...]. No pretendo afirmar que las ciencias exactas y las otras ciencias sociales, como la economía, no sean esenciales también para la educación, [...] nadie está proponiendo que esas disciplinas queden atrás. [...] La ciencia si se la practica de manera adecuada, no es enemiga sino más bien amiga de las humanidades».³⁵

Nussbaum crea un modelo de educación para el *desarrollo humano* a través del cultivo de las humanidades. La autora sostiene que las artes y las humanidades contribuyen a la formación de los alumnos universitarios; y en esta línea desmitifica la idea de que la educación sea principalmente una herramienta para el crecimiento económico, de modo que tal crecimiento no supone siempre y de manera necesaria una mejora en la vida de una persona. El descuido y el desprecio de las artes y las humanidades generan un peligro tanto para la formación universitaria como para la vida social.³⁶ Estos saberes no

³⁴ Robert SPAEMANN, *Límites*, Ediciones Internacionales Universitarias, Pamplona, 2003, pp. 480-481.

³⁵ Martha NUSSBAUM, *Sin fines de lucro*, op. cit., p. 25.

³⁶ Cfr. Ruth O'BRIEN, «Prefacio», en M. Nussbaum, *Sin fines de lucro*, Katz, Buenos Aires, 2010, p. 13.

económicos o inútiles fueron el núcleo de la formación universitaria medieval.

La reflexión sobre el problema de los estudios universitarios aparece por primera vez en un libro de la autora titulado *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma de los estudios liberales* (2006). En dicho trabajo Nussbaum trata sólo los cambios que se están generando en la Educación Superior estadounidense, particularmente en los cursos destinados a la educación general. Un segundo trabajo de la autora titulado *Sin fines de lucro* (2010) termina de perfilar su propuesta de respetar y promover nuevamente los estudios humanísticos en la Universidad.

Nussbaum observa que se están produciendo cambios drásticos en aquello que las sociedades occidentales enseñan a sus jóvenes, cambios que aún no han sido sometidos a un análisis profundo. Sedientos de dinero, los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo el cultivo de ciertas aptitudes humanas. En efecto, en casi todas las naciones de Occidente se están erradicando las materias y las carreras relacionadas con las artes y las humanidades, tanto a nivel primario y secundario como a nivel terciario y universitario. Ya que éstas son concebidas como un ornamento inútil por quienes definen las políticas educativas estatales en un momento en que las naciones deben eliminar todo lo que no tenga una «utilidad» para ser competitivas en el «mercado educativo».³⁷

Frente a tal situación M. Nussbaum propone una renovación de los estudios liberales, que se basa en una serie de valores humanos compartidos, como son el respeto a la *igualdad* y a la *dignidad* humana y la consecución de una vida humanamente digna. Es decir, el enfoque concibe a cada persona como un *fin en sí misma* y se pregunta por las capacidades que aquella dispone para el desarrollo de su proyecto de vida.³⁸ Asimismo, se puede

³⁷ Martha NUSSBAUM, *Sin fines de lucro*, op. cit., p. 20.

³⁸ Martha NUSSBAUM, *Crear capacidades*, Paidós, Barcelona, 2013, p. 34.

afirmar que para la autora esta renovación del cultivo de las humanidades en la Universidad implica una renovación de aquellas de tal manera que aporten al desarrollo humano y ayuden a los estudiantes a enfrentar los problemas que presentan las sociedades contemporáneas.

En esta dirección, Nussbaum destaca la figura de Sócrates y su modelo de educador en la civilización occidental. En efecto, la contribución característica de Sócrates a la educación de Occidente fue hacer que el rigor y la firmeza del argumento filosófico tuvieran efectos en los asuntos vitales de los individuos. Pero, entre todos los rasgos destacables que reúne Sócrates, Nussbaum señala dos dignos de ser imitados y puestos en práctica hoy en la formación universitaria desde las humanidades: uno, es la capacidad del autoexamen y, el otro, es la capacidad argumentativa.

Respecto al primer punto, Sócrates sostenía que «una vida no examinada no merece ser vivida».³⁹ Hoy en día su ejemplo es central para la teoría y la práctica de la educación humanística. La falta de autoexamen en la vida de las personas es como una especie de fuente de problemas, y se derivan de allí una serie de consecuencias cuyos efectos repercuten en el orden individual y social. A partir de esto, un primer problema que se deriva de la falta de autoexamen es la poca claridad en las ideas y los razonamientos de las personas. Un falta de distinción conceptual respecto de la realidad producto de un análisis deficiente, el cual conduce a una pérdida de asertividad práctica en el accionar del individuo. En relación directa con esto surge un segundo problema, a saber: la confusión respecto a los objetivos y metas que se buscan en la vida.

Sin duda, el autoexamen socrático está relacionado con la dimensión reflexivo-ética del actuar de la persona, elemento básico de una práctica educativa que se considere tal, pero que hoy está trastocado por el rumbo técnico-mercantil que ha tomado

³⁹ PLATÓN, *Apología de Sócrates*, 38a.

la educación universitaria. Esta profunda confusión acerca de los valores centrales en la vida de las personas puede ser ciertamente inofensiva en un contexto en que la toma de decisiones es fácil, pero cuando se trata de tomar decisiones difíciles es bueno saber con claridad lo que uno quiere y le importa. Platón vinculaba la falta de autoexamen con los errores políticos y militares desastrosos que se dieron en la expedición a Sicilia, en la que Nicias fue el principal arquitecto de la terrible derrota que sufrió entonces Atenas.⁴⁰

Un tercer problema con las personas que no llevan una vida reflexiva es que son fácilmente influenciables por otras. Es decir, falta en estas personas una cultura del autocontrol. Y aquí se destaca la facilidad con que muchas personas no críticas se someten a la presión del grupo de pares o a la cultura de masas. Algo que no ocurre con un individuo que sea adecuadamente capacitado para reflexionar críticamente tanto sobre su vida y la realidad como sobre los argumentos.

Finalmente, surge también entre las personas que viven una vida no examinada, el tratarse de una manera irrespetuosa, algo que está en las antípodas de lo básicamente necesario para que se instaure una relación educativa. Hablar de respeto es un lugar común al tratar de la sociabilidad humana ya que es evidente que sin aquél se distorsiona toda relación auténtica. El respeto es la condición necesaria para la apertura de las personas al diálogo sincero y es el ámbito que ofrece las condiciones de posibilidad para una relación auténticamente educativa.

Respecto a la segunda cuestión, cabe preguntar primero: ¿a partir de qué medida o criterio se debería enseñar a argumentar? Y segundo: ¿de qué manera se puede desarrollar un pensamiento argumentativo mediante la educación humanística? En cuanto a la primera pregunta, hay que señalar que los saberes humanísticos agudizan en los estudiantes la capacidad de lectura crítica de la realidad, lo que supone la adquisición de ciertos criterios o

⁴⁰ Martha NUSSBAUM, *Sin fines de lucro*, op. cit., p. 78.

parámetros de cómo deberían ser las cosas. Y por otra permiten un acceso a la cultura elaborada, que reúne a través de las grandes obras de distintos géneros el pensamiento y la experiencia humana de la civilización occidental. En este sentido, la civilización dispone de un tesoro de tradiciones, relatos, obras maestras, figuras que hacen que una persona pueda desarrollar su pensamiento y a la vez participar de experiencias formativas éticas y estéticas de toda la humanidad. El trato asiduo con semejantes obras facilita la comprensión del mundo actual y del hombre.

Por último, el desarrollo de la capacidad argumentativa requiere necesariamente incorporar instancias curriculares para promover un pensamiento crítico-reflexivo a la enseñanza universitaria. De tal forma que los estudiantes aprendan a indagar y a evaluar la información, a escribir sus propios trabajos con argumentos bien estructurados y a analizar los argumentos que exponen. No obstante, es probable que esa educación humanística deba ser complementada con otros saberes; un claro ejemplo de esto son algunas universidades de los Estados Unidos y de Europa, donde además de las materias obligatorias relacionadas con la disciplina en estudio, exigen que sus alumnos tomen algunos cursos de filosofía.⁴¹

5. Conclusiones

El cambio y la discontinuidad en la historia de la idea de Universidad ha generado matices en sus distintas dimensiones, esto ha tenido claras consecuencias en el tipo de formación ofrecido por esta institución a lo largo de su devenir histórico. Una institución que promueve el desarrollo intelectual, la búsqueda de un conocimiento desinteresado y la crítica sobre cuestiones importantes tanto para la vida humana como para las distintas actividades, es una tentación para cualquier poder

⁴¹ Martha NUSSBAUM, *Sin fines de lucro*, op. cit., pp. 162-189.

estatal, religioso, comercial, etc. Estos continuos ataques hacia el concepto de Universidad es lo que la ha hecho perder de vista a veces sus fines y objetivos primordiales, esto es: el cultivo de un conocimiento superior y comprensivo sobre la realidad. Los cambios sufridos han devenido en un deterioro cualitativo de la formación brindada a sus estudiantes, la cual ha sido gradualmente reducida en sus aspiraciones. Un punto de inflexión crucial en este proceso lo constituyó Bolonia.

En efecto, la actual idea de Universidad enfrenta dos dificultades importantes. En el plano intelectual se muestra un desarrollo predominantemente *instrumental* de la razón: hay una supremacía de conocimientos técnico-operativos en detrimento de aquel tipo de saber que siempre fue cultivado por la educación universitaria, estos son: los saberes teóricos y prácticos. Esto ha conducido a un olvido de prácticas de *reflexión* y de *comprensión*, propias de un pensamiento sofisticado, complejo y crítico. Y en el plano ético, se observa un proceso de automatización de las conductas de los egresados universitarios, que supuestamente no requerirían de valoraciones éticas.

Frente a esta crisis intelectual y de valoraciones que afecta a la Universidad M. Nussbaum propone renovar y restaurar la currícula de los estudios superiores a través de un retorno a los saberes humanísticos. La autora muestra dos fortalezas cruciales de dichos saberes: a) el respeto y cultivo del conocimiento en sus diversas formas, y b) centralidad de valores éticos y promoción de la libertad humana. En el pensamiento de la autora los procesos de toma de decisiones en torno a cuestiones cruciales para la vida de las personas, las políticas educativas necesitan considerar que la Universidad debe no sólo enseñar a trabajar, sino a cultivar la humanidad y las posibilidades reales que se le brindan al egresado universitario para alcanzar su florecimiento humano.

Las finalidades antes señaladas —con sus modulaciones propias de los cambios de época— son las que signaron el nacimiento de la universidad medieval y constituyen de alguna forma una especie de paradigma normativo que sirve de modelo a seguir

para todas aquellas instituciones que se gloríen de llevar tal nombre. La lucha que la academia hoy debe enfrentar contra el mercado o la ideología, no es más que una, entre otras, que tendría que preocupar a los universitarios. En tal sentido, velar por la excelencia de los estudios superiores y su aporte al enriquecimiento humano no es más que velar por la seguridad de la asunción de los valores universales que desde sus orígenes medievales buscó dicha institución educativa, y en torno a los cuales el pensamiento de M. Nussbaum viene a consolidar y reclamar en sus escritos.

Rodolfo Mauricio Bicocca es Doctor en Educación, es Profesor de la cátedra de Filosofía de la Educación, Facultad de Educación, Universidad de los Andes, Chile y es Investigador de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT), Chile.

E-mail: mbicocca@uandes.cl

Recibido: 29 de setiembre de 2015.

Aceptado para su publicación: 25 de octubre de 2015.