

f o r u m ^{XVII}

REVISTA DE LA UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO EN ARECIBO

forum^{xvii}
REVISTA DE LA UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO EN ARECIBO

Número especial que recoge las ponencias del
PRIMER CONGRESO DE
EDUCACIÓN GENERAL
Mayo 2009

FORUM: es una revista de carácter interdisciplinario que publica la Universidad de Puerto Rico en Arecibo. Acepta artículos literarios o científicos, reseñas, semblanzas, poemas, cuentos, guiones, monólogos, dibujos y fotografías.

Pueden enviar sus trabajos para consideración de la Junta Editora a la siguiente dirección:

FORUM
Centro Investigación y Creación (CIC)
Universidad de Puerto Rico
PO Box 4010
Arecibo, Puerto Rico 00614-4010
O de forma electrónica a forum@upra.edu

Las normas de publicación pueden encontrarlas en <http://forum.upra.edu/normas.htm>
Al someter un trabajo a FORUM la gerencia presume la aceptación de las normas y su interés en su eventual publicación.

FORUM
VOL. XVII, 2009
Lcdo. Antonio García Padilla
Presidente, Universidad de Puerto Rico

Dr. Edwin Hernández Vera
Rector, Universidad de Puerto Rico en Arecibo

Dr. Otilio González Cortés
Decano de Asuntos Académicos, UPR-Arecibo

DIRECTORAS DE FORUM:
Evelyn Jiménez Rivera y Elsa Luciano Feal

JUNTA EDITORA DE FORUM 2008-2009
Marilyn Ríos Soto
Jaime R. Colón Meléndez
José Jiménez-Justiniano
Geissa Torres Santiago

Diseño original de portada: Sofía Saéz Matos
Montaje de portadas subsiguientes: Evelyn Jiménez Rivera
Montaje de la revista: Sofía Saéz Matos

@Derechos reservados FORUM 2009

PUBLICACIÓN ANUAL

ISSN 1941-3734

Las opiniones expresadas en este número de FORUM son responsabilidad de los autores de las ponencias, y no responden necesariamente a la opinión de las directoras, ni la Junta Editora.

JUNTA ASESORA INTERNACIONAL DE FORUM

Daniel R. Altschuler
Universidad de Puerto Rico, Río Piedras, PUERTO RICO

Juan Félix Burotto Pinto
Universidad de Los Lagos, Puerto Montt, CHILE

Carlos Aníbal Degrossi
Universidad de Buenos Aires, ARGENTINA

Sylvia Figueroa
University of Toronto, CÁNADA

Tania García Lorenzo
Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana
Habana, CUBA

Gloria Prosper
Universidad de Puerto Rico, Río Piedras, PUERTO RICO

Mario A. Rojas
The Catholic University of America, Washington, D. C., EE.UU.

Fátima Serra
Salem State College, Massachusetts, EE.UU.

Gabriela Tineo
Universidad de Mar del Plata, ARGENTINA

Ana Yábar Sterling
Universidad Complutense de Madrid, ESPAÑA

Adelso Yáñez
University of Otago, NEW ZEALAND



Tabla de Contenido

1

Nota Editorial

3

Prólogo

“La educación general: fundamento de los estudios universitarios”

PONENCIAS

7

Jorge Rodríguez Beruff

“Notas sobre la Educación General y la Facultad de Estudios Generales en la coyuntura de la certificación 46 del Senado Académico”

23

Waldemiro Vélez

“La Educación General: definiciones, paradigmas y desarrollo”

37

Julio Muriente Pérez

“La Educación Universitaria, la Misión Universitaria y su relación con la Educación General y el educando en el siglo XXI”

45

Ana Helvia Quintero

“La Educación General, ¿reducto del pasado o herramienta para el futuro?”

55

Ileana Irvine

“El desarrollo del pensamiento creativo en la Educación General”

71

Brian Muñoz

“La Educación Universitaria y la Misión Universitaria Según el Planteamiento de Jaime Benítez”

77

Denise López Mazzeo

“El rol del Centro para el Desarrollo de Competencias Lingüísticas
(CDCL) en la Educación General”

81

Luis A. González Pérez

“Lineamientos preliminares sobre la *Educación General*”

95

Wanda I. Delgado

“Educación General: Componente clave para el desarrollo
de la universidad como comunidad de aprendizaje y elemento
indispensable del proceso de avalúo”

101

Juan Mercado

“La ciencia política como disciplina crítica de síntesis”

109

José Alberto Cabán Torres

“A propósito de las relaciones entre África y Occidente”

115

Laura Náter

“El problema de la inmanencia europea en los cursos
de humanidades”

123

Mabel M. Rodríguez Centeno

“El occidente problemático: una respuesta con aspiraciones
de actualidad para el curso de Humanidades”

131

Rosa del C. González Muñiz

“La Educación General y los valores espirituales”

143

COLABORADORES

Del 4 al 5 de abril de 2008 se celebró en nuestro recinto el Primer Congreso de Educación General bajo el lema: *La educación general y el rol de las artes liberales en la educación superior*. Con esta actividad se buscaba propiciar el diálogo sobre el rol de la educación general en el currículo universitario, un tema que nos ha tocado a todos atender, algunos con más premura que otros. En el Congreso se presentaron veintidós ponencias por colegas de instituciones públicas y privadas. En todas se percibía una genuina preocupación por la trayectoria, la efectividad, la viabilidad y la supervivencia de la educación general en nuestros recintos. En la mayoría se exhortaba al diálogo y a la reflexión. Desafortunadamente, no todas las ponencias están incluidas en este volumen. Sin embargo, esperamos que la muestra que publicamos sirva para continuar el diálogo y estrechar lazos con todas y todos los que creemos en la pertinencia de la educación general en la vida universitaria.

Nuestro agradecimiento a todos y todas los ponentes que nos hicieron llegar sus ponencias para este número especial y al Dr. Jorge Rodríguez Beruff, Decano de la Facultad de Estudios Generales de la Universidad de Puerto Rico en Río Piedras, quien a pesar de su cargada agenda acogió con beneplácito la tarea de introducir este volumen.



Prólogo
La educación general: fundamento de los
estudios universitarios

Jorge Rodríguez Beruff

Decano de la Facultad de Estudios Generales
Universidad de Puerto Rico, Río Piedras

Este número de la Revista *Forum* de la Universidad de Puerto Rico en Arecibo está dedicado a la reflexión sobre un aspecto de fundamental importancia para la educación superior en Puerto Rico y en el mundo: la educación general o los estudios generales. Los textos fueron presentados como ponencias en un importante evento convocado por este Recinto, que se llevó a cabo el 4 y 5 de abril de 2008.

El concepto de estudios generales nos remite al momento fundacional de la universidad europea. La nueva institución, que comienza a surgir a fines del siglo 12, inicialmente llevó el nombre de *Studium Generale*, y luego el de *Universitas*. Para ser reconocida como tal debía dotar a sus estudiantes de una preparación amplia, entendida como el estudio de las *artes liberales*, además de los conocimientos especializados en medicina, derecho o teología, y convocar estudiantes de toda Europa. Olaf Pedersen señala, “The main word is *generale*, which indicates chiefly that such a school took students from all Europe. It also seems to have presupposed that the school taught not only the introductory *artes liberales* but also

one of the three advanced subjects, medicina, law, or theology. Finally, it was part of the nature of such study that the teaching was taken care of by a staff of several teachers.”¹ José Sarukhán Kermes, el destacado científico mexicano y ex-Rector de la UNAM, señala que “el término universidad conlleva el concepto de universalidad, en relación a la amplitud del conocimiento y de la visión que debe alcanzarse en estas instituciones.”²

Sabemos que las universidades no se crean por *fiat* legislativo, por importante que ese acto sea, sino por un largo proceso de construcción o sedimentación de décadas, y aún siglos, que no es lineal. Por eso, la fundación de una universidad en y de Puerto Rico en 1903 puede cumplir funciones conmemorativas, pero no mucho más. En Puerto Rico, comenzó a haber elementos de universidad en las décadas del 20 y 30. La educación general o los estudios generales fueron claves en la refundación de la institución a partir de los principios de los 40. Pedreira señala en *Insularismo* (1934), “Hay que romper violentamente la cárcel de nuestra profesión y de nuestro oficio...” Para esa época se conocían las reflexiones de Ortega y Gasset sobre la fragmentación del espíritu europeo y la necesidad de la integración del conocimiento.

No sería exagerado decir que una de las innovaciones curriculares y organizativas más importantes de la Reforma Universitaria de 1942 fue la definición de un componente de estudios generales en el bachillerato universitario. La reorganización de los estudios subgraduados, comenzando en Río Piedras, influyó en otras unidades de un sistema que estaba entonces en rápido crecimiento. Los cambios irradiaron hacia universidades privadas e internacionalmente, con las adaptaciones y ajustes de rigor. Sin menospreciar la validez de las críticas que se han hecho sobre ese proceso, que tuvo evidentes limitaciones, los estudios universitarios en Puerto Rico se enriquecieron y mejoraron en calidad. Se desarrolló en el país una valiosa teorización sobre la educación general, que es necesario rescatar e integrar a los debates contemporáneos.

No hubo entonces, ni hay hoy, un solo “modelo” para articular la educación general o los estudios generales en el currículo universitario. En las unidades del sistema de la Universidad de Puerto Rico y en las instituciones privadas existen diversos acercamientos y énfasis, y diversas formas organizativas para atender este componente fundamental. Esa diversidad se refleja en parte en los trabajos contenidos en este número de *Forum*. Los textos también reafirman la plena vigencia y pertinencia de la educación general en los estudios universitarios, asunto de vital importancia para lograr la mayor calidad de la experiencia educativa superior y formar egresados con el perfil intelectual que requiere Puerto Rico. El evento del recinto de Arecibo forma parte de lo que podríamos calificar de un nuevo debate que se ha ido desarrollando en diversos simposios, seminarios y encuentros, y que debemos darle continuidad, sobre todo los que estamos involucrados en la enseñanza de este componente.

En este nuevo debate deben pasar al primer plano las cuestiones conceptuales y las propuestas pedagógicas, como ocurre en este conjunto de textos. No se trata de regodearnos en “edades de oro”, ni en alegatos de “obsolescencia” fundamentados en dudosas virtudes del mercado, ni siquiera en el asunto de la matemática de los créditos o los aspectos organizativos. Se impone la renovación de la educación general para reafirmar su papel en la educación universitaria bajo nuevas modalidades. Para esto, lo que requerimos, para avanzar en la discusión de la educación general con proyección de futuro, es claridad conceptual, para poder distinguir entre lo que es y no es la educación general, reflexión sobre las prácticas pedagógicas específicas de ese componente y propuestas innovadoras para fortalecerlo. El evento de Arecibo fue una muy importante contribución a ese debate y sería positivo que se continúe celebrando con cierta regularidad. Nos corresponde a todos asegurarnos que convertimos este diálogo en permanente, lo impulsamos por diversas vías, estableciendo vinculaciones internacionales e integramos sus resultados en nuestros contextos institucionales y prácticas docentes; siempre conscientes de la necesidad de desarrollar y profundizar procesos de colaboración en todo el sistema de la Universidad de Puerto Rico.

¹ Olaf Pedersen, *The First Universities* (Cambridge: Cambridge University Press, 1997), p. 133.

² José Sarukhán Kermes, “La universidad: concepto y funciones” en Fernando Solana, compilador, *Educación, visiones y revisiones* (México: Siglo XXI, 2006), p. 143.

Notas sobre la educación general y la Facultad
de Estudios Generales en la coyuntura de
la Certificación 46 del Senado Académico
Jorge Rodríguez Beruff

Universidad de Puerto Rico, Río Piedras

RESUMEN: Comentarios sobre la implantación de la Certificación 46 que regula la educación general en el recinto de Río Piedras. PALABRAS CLAVES: educación general, facultad de estudios generales, Certificación 46, reforma

He titulado este texto “notas”, pues en él repaso algunos de los aspectos del proceso que llevó a la aprobación de la Certificación 46 del Senado Académico de Río Piedras y a su implementación en los últimos dos años. Si bien, como Decano de la Facultad de Estudios Generales, he tenido una participación muy directa e intensa en este proceso, reconozco que se requiere de una cierta distancia para comprender su verdadero significado. Espero que estas notas me permitan ir tomando esa distancia necesaria.

En realidad, mi participación en la discusión sobre la reforma curricular del bachillerato y de los cursos de la Facultad de Estudios Generales antecede a mis responsabilidades actuales. Mi práctica docente y mi vida profesional han estado dedicadas a la educación general, y antes de ocupar la posición de decano, fui director del Departamento de Ciencias Sociales.

En la Facultad de Estudios Generales que conozco, nuestras prácticas docentes y nuestra oferta curricular, constantemente han estado bajo discusión. Siempre existieron enfoques diversos y encontrados, y a través de los años, se produjeron cambios curriculares

e institucionales, como, por ejemplo, las variantes de curso y la creación de programas innovadores, entre los que se destaca el Centro para el Desarrollo de las Competencias Lingüísticas. La Certificación 46 no vino sino a imponer nuevos retos y nuevas oportunidades, que estamos atendiendo con creatividad.

Muchos profesores veíamos la necesidad de transformar los enfoques teóricos y las prácticas docentes en los Departamentos y la Facultad, y estábamos involucrados en iniciativas renovadoras, aunque diferíamos de la dirección que llevaba la llamada “reconceptualización del bachillerato”. Por la dinámica de ese proceso, algunos nos concentramos en impulsar cambios hacia dentro de la Facultad para fortalecer el ambiente intelectual y la docencia, mientras que otros colegas participaban más intensamente en los debates que se dieron en el Recinto.

Gradualmente todos coincidimos en que la continuidad institucional de una Facultad de Estudios Generales presupone su renovación profunda, la revalidación de su misión y la búsqueda de una nueva articulación con el resto del Recinto. Creo que esa es la actitud que ha prevalecido en nuestra Facultad en los últimos años, y que nos ha permitido colaborar plenamente en un proceso de reforma del bachillerato, más aún, que nos está permitiendo fortalecernos académica e institucionalmente. La Certificación 46 redefine el papel de la Facultad de Estudios Generales en el bachillerato y potencia su contribución en el Recinto, a la vez que provee para su continuidad institucional. Este documento reafirma el compromiso del Recinto con la educación general y adopta un concepto de este componente, lo cual constituye una clarificación necesaria para la implantación de un bachillerato revisado. Esto ha sido un gran logro para toda la institución, ya que hemos reformado el currículo subgraduado, preservando una valiosa instancia intelectual: un espacio académico interdisciplinario e integrador, que cumple un papel de liderazgo en la educación general.

Puede argumentarse que la educación general no requiere la existencia de una Facultad encargada de ella. No vamos a debatir aquí ese asunto que nos remite a una muy vieja discusión. Pero sí debemos reconocer que en el caso de Puerto Rico, ya a partir de los años cuarenta, el desarrollo de la educación general o de los estudios generales, se viabilizó a través de la creación de una nueva unidad

institucional, la que constituye, a mi juicio, un recurso académico muy valioso: la Facultad de Estudios Generales. Aún cuando fue la única que se estableció en el Sistema de la Universidad de Puerto Rico (que para principios de los cuarenta era sólo Río Piedras y el CAAM), el currículo de educación general que se desarrolló en las otras unidades y recintos estuvo basado en el de Río Piedras o fue fuertemente condicionado por éste. De aquí que, la educación general en el Recinto de Río Piedras fuese un importante referente para el currículo de la universidad pública en Puerto Rico, y pienso que no nos equivocamos al decir que también influyó en el currículo de las universidades privadas.

El reclamo por una instancia integradora del conocimiento que contrapesara la tendencia hacia la especialización y la profesionalización de los estudios universitarios, estaba planteado en Puerto Rico desde la década de los treinta. La Universidad de Puerto Rico surgió como una Escuela Normal para la formación de maestros y fue creciendo por la adición de programas, sobre todo profesionales. En ese entonces, no se destacaba por la calidad de su ambiente intelectual ni por la coherencia de su currículo. Pedreira plantea en 1934 en *Insularismo* que,

La especialización educativa reduce también el espacio espiritual en que se mueve el individuo. Hombre que en su preparación profesional no haya frecuentado con plausibles sacrificios otras zonas ajenas a su especialización, no comprenderá, como es su deber, las dificultades vencidas por los otros. Hay que romper violentamente la cárcel de nuestra profesión y de nuestro oficio y soltar el espacio mental y afectivo para soltar el alma de su enriquecimiento.

El proyecto de reestructuración y fortalecimiento universitario, aspiración de una generación de académicos puertorriqueños, lo impulsó Jaime Benítez por medio de la Reforma Universitaria de 1942. El establecimiento de la Facultad de Estudios Generales, y la creación de las facultades de Humanidades, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, constituyó una transformación profunda de la institución, que, para todos los efectos prácticos, significó realmente la fundación o refundación de la Universidad de Puerto Rico. El componente de educación general, o de estudios generales, que se

desarrolló a principios de los cuarenta, fortaleció sustancialmente la experiencia académica subgraduada, le imprimió coherencia al currículo del bachillerato y le dio un carácter propio al Recinto, más allá de los departamentos y las facultades existentes.

No vamos a analizar aquí los diversos conceptos de educación general que han estado en discusión desde hace mucho tiempo en Puerto Rico e internacionalmente. Pero sí quiero señalar que la importancia de dos fuentes intelectuales para la creación de la Facultad de Estudios Generales y de un currículo de educación general a comienzos de los cuarenta fueron José Ortega y Gasset, particularmente *La rebelión de las masas* y *La misión de la universidad*, y Robert C. Hutchins, quien esboza su proyecto en *The Higher Education in America*.

Jaime Benítez reconoce la aportación de estos pensadores.

Hace trece años me correspondió participar en una reforma universitaria. Quiero pensar que lo mejor de mi aportación refleja en buena parte el espíritu y la perspectiva intelectual de aquel gran maestro, José Ortega y Gasset. No es extraño que al hablarse de nuestra reforma se la asocie en Estados Unidos con la de Robert Hutchins en Chicago. Hutchins, a su vez, ha reconocido en varias ocasiones su deuda con Ortega.¹

En otra ocasión Benítez destaca el modelo que representó la Universidad de Chicago en la época de Hutchins.

Para aquella fecha [1938-1939] la Universidad de Chicago era probablemente el centro de mayor vitalidad intelectual y académica en Estados Unidos. Su Presidente, Robert Maynard Hutchins, creía profundamente en la doble función crítica y creadora del pensamiento disciplinado y libre e insistía en su preeminencia y aún en su exclusividad como criterio rector de la vida universitaria.

Cuando tres años más tarde se me encomendó dirigir una vasta reforma en la Universidad de Puerto Rico, me impuse el

compromiso moral de que nuestra Universidad fuese también cada día con mayor intensidad un centro de estímulo, de formación, de excelencia y de exigencia intelectual. Pero la nuestra no podía ser eso únicamente. A la de Puerto Rico le correspondía ser, además, un centro de servicio y superación, tanto para su clientela interna que comprendía todos sus integrantes como para su clientela externa que incluía a la comunidad entera. Ello suponía una amplitud de miras y de recursos y una determinación de armonizar los términos presuntamente incompatibles de calidad y cantidad.²

Hutchins y Ortega criticaron el especialismo y su secuela: la fragmentación del conocimiento. Para ellos, la educación general era una instancia fundamental en la educación superior que permitiría desarrollar la capacidad de pensar (“*intellectual power*,” le llamaba Hutchins), de interrogarse sobre la forma en que se construye el conocimiento, cuestionar las disciplinas, integrar el conocimiento, y reconstruir la totalidad fragmentada por las disciplinas y la departamentalización de la universidad. Según Hutchins, “*If education is rightly understood it will be the cultivation of the intellect...*” Ortega, por su parte, decía, al hablar de lo que llamaba la Facultad de Cultura, “...aquí el hombre se especializa precisamente en la construcción de una totalidad.” Aunque hay aspectos del pensamiento de Hutchins y Ortega que en nuestro juicio ya no tienen vigencia, como la noción de un canon evidente del conocimiento, de unos contenidos de validez permanente, sus aportaciones sobre la educación superior y la educación general fueron sumamente valiosas.

Ambos pensadores recalcaron la necesidad de una instancia académico-administrativa que se ocupara de la educación general o la integración del conocimiento en la universidad, y que hubiera una facultad dedicada a impartir este tipo de educación. Es lo que Ortega llamó la Facultad de Cultura y Hutchins el *College*. Además, para ambos la educación general era condición necesaria para viabilizar una comunidad democrática, creando lo que Hutchins llamó “*intelligent citizenship*”, en un momento en que el fascismo y otros movimientos autoritarios estaban en ascenso.

¹ “La importancia del idioma, Recuerdo de Ortega” en Junto a la Torre, Jornadas de un Programa Universitario (1942-1962), p. 140.

² “Lydia Roberts y la vocación de servicio”, Décimo ciclo de conferencias Lydia J. Roberts, celebrada el 24 de noviembre de 1975, Hotel Sheraton, San Juan, P.R.

El debate sobre la educación general en los veinte y los treinta no se limitó a esos pensadores. John Dewey, por ejemplo, jugó también un papel destacado. Además, hay que reconocer que en Puerto Rico hubo una relevante teorización sobre la educación general a partir de los años cuarenta. Es importante que recuperemos la trayectoria de esos debates.

En este sentido, debemos subrayar que la educación general no se desarrolla en Puerto Rico como mero transplante de la ideas de Ortega y Hutchins. Además de Benítez, otros destacados académicos puertorriqueños fueron claves en la interpretación, reformulación e implantación del currículo y las instituciones de la educación general en la Universidad de Puerto Rico. Aunque el proyecto tuvo importantes referentes intelectuales internacionales, su desarrollo en Puerto Rico implicó formulaciones propias y adaptaciones importantes.

Ángel Quintero Alfaro, para quien John Dewey era también una fuente intelectual importante, fue clave en la implantación del componente de educación general y en el desarrollo institucional de la Facultad. Por ejemplo, él se apartó de las ideas de Hutchins al reconocer que la nueva Facultad debería estar organizada en departamentos, entre otros asuntos. Quintero definía la educación general de la siguiente manera,

La Educación General debe verse, pues, desde varios puntos de vista. Desde el punto de vista de la persona, es aquella educación que encamina al estudiante hacia el logro mayor de sus capacidades de expresión, reflexión, apreciación, deliberación y convivencia. Desde el punto de vista del saber, introduce al estudiante en el examen crítico de las mejores situaciones que ofrecen las Ciencias Sociales, las Humanidades y las Ciencias Naturales. Ambos aspectos se interrelacionan, ya que el saber es expresión del hombre y por lo tanto formativo de los hombres.³

Son varios los académicos que han hecho aportaciones valiosas sobre la educación general desde el momento de la fundación de la Facultad de Estudios Generales y la implantación de los llamados

“cursos básicos.” Particularmente, debo mencionar las clarificaciones que hizo Manuel Maldonado Rivera a principios de la década de los ochenta y que abrieron camino a los proyectos renovadores subsiguientes. Algunos de los cambios que estamos implantando ahora, como lo que él llamaba la “verticalización” de la educación general, son propuestas que adelantó en aquel momento. En aquel momento, el autor la definía como:

La educación general es aquella parte de los programas de estudios subgraduados dirigida a proveerle al estudiante una formación amplia más allá de la especialización y de los cursos directamente relacionados con ésta... La educación general es lo que la institución entiende que todos sus estudiantes, *en tanto seres humanos* en una sociedad y momento históricos determinados, deben aprender.⁴

Sobre este tema de las teorizaciones que ha habido en Puerto Rico sobre educación general, permítanme citar en este contexto un pasaje del año 2000 de Claudio Prieto, uno de los que pensaron la educación general desde la experiencia puertorriqueña, y que formuló un concepto que comparto plenamente.

Lo característico de la educación general es su enfoque del contenido como proceso antes que como conclusión, su acercamiento a los reclamos de validez con sano escepticismo y con entendimiento del contexto histórico en que estos se dan: en otras palabras, la visión del conocimiento como proceso de creación humana en todos los contextos -- literario, filosófico, científico... El examen de hipótesis alternas, el entendimiento del proceso de creación, el análisis de las premisas del razonamiento del autor -- éstos son todos elementos del acercamiento al conocimiento como estructura del pensamiento y como cultura que a mi entender es de la esencia misma de la educación general.

Quiero citar también un comentario formulado en el año 2003 por Sergio Ramírez, destacado escritor nicaragüense, que a mi jui-

³ “¿Qué es Educación General?”, p. 13.

⁴ “El concepto de educación general”, Ponencia en la Segunda Conferencia de Educación General del 28 y 29 de septiembre de 1982.

cio capta muy bien, desde otra realidad nacional, el propósito de la educación general y su plena vigencia actual.

Hay una vieja teoría liberal que me parece sigue siendo una amenaza para el pensamiento que, además de crítico y global, tiene que ser creativo, obviamente, siempre creativo. Y esa vieja proposición de que uno tiene que cuidar sus partes porque el todo se cuida solo. Y ello puede llevar a las mayores atrocidades porque uno se ocupa de su especialidad y el mundo anda solo, y el mundo va a tener siempre una armonía y nadie va ser capaz de quitarle la armonía al mundo... Como en la película “Los Tiempos Modernos” de Chaplin si mi papel es estar moviendo una tuerca o cerrando una tuerca, el mundo va a estar perfecto porque yo estoy cumpliendo mi papel.

Precisamente el nombre de “universidad”, “universitas”, “universal” viene a contradecir ese concepto. Las universidades implican que uno tiene que ocuparse del todo. Es decir, desarrollar una especialidad con responsabilidad científica... Uno debe ser responsable de su parte, pero nunca descuidar el todo y saber que la manera de ser crítico es mirar hacia el universo. A mí me parece que la mejor atalaya para mirar hacia el universo es la universidad.⁵

Llegué al Decanato de Estudios Generales en un momento álgido en la discusión sobre la revisión del bachillerato del Recinto de Río Piedras y el concepto de educación general. Esa discusión, se había iniciado formalmente en enero de 1995 cuando el Senado Académico creó el Comité Especial para la Reconceptualización del Bachillerato. Las propuestas que se consideraban en el Senado Académico, y que llevaron a la aprobación de la Certificación Núm 146 sobre el Nuevo Bachillerato del 21 de mayo de 2001, generaron una división polarizada en el Recinto. En mi Facultad, había surgido una oposición que se enlazaba con grupos en otras unidades. Sin embargo, hay que reconocer que ese proceso activó la discusión y el examen del papel de la Facultad de Estudios Generales en el currículo subgraduado, y la consideración de posibilidades de cambio en el esquema curricular. En ese contexto, la Facultad aprobó por

unanimidad en 1999 una propuesta titulada *Reconceptuación del componente de Estudios Generales*. Fue un esfuerzo serio por repensar el papel de la Facultad y de la educación general en el Recinto de Río Piedras, aunque la propuesta de estructura curricular que proponía no fuera considerada por el Senado Académico. El documento contiene una definición de educación general que sirvió de basamento conceptual para la que se elaboró subsiguientemente y se incluyó en la Certificación 46 y que por su importancia vale la pena citar.

El carácter distintivo de la Facultad de Estudios Generales es que propicia que el estudiante cuestione los hábitos de pensamiento, social e históricamente confeccionados, pondere las aportaciones de los saberes y entienda cómo se construye y produce el conocimiento. De esta manera, se expone al estudiante a las peripecias del esfuerzo y refinamiento conceptuales y se le capacita para la integración de una cultura intelectual. Está claro que es, precisamente, esa experiencia que le permitirá al estudiante atender más responsablemente las exigencias de una educación especializada y a su desempeño como ciudadano y ciudadana profesionales, pero, sobre todo, como individuos pensantes que luchan por hacer valer el reconocimiento de su particular humanidad.⁶

El 21 de mayo de 2001 se aprobó la Certificación del Senado Académico sobre el Nuevo Bachillerato. La división entre sectores y la falta de consenso, a pesar del apoyo mayoritario en el Senado Académico, no eran condiciones propicias para llevar a cabo una reforma curricular abarcadora en el Recinto. Luego de la reunión del Claustro celebrada el 5 de mayo de 2003, el Senado Académico decidió, en la Certificación 11 del 9 de septiembre del 2003, entre otras cosas: detener la implantación del esquema del Nuevo Bachillerato, devolver la discusión de la revisión curricular a facultades, escuelas y sectores universitarios para que en el término de un año se sometieran recomendaciones al Senado Académico asuntos medulares de la reforma curricular, y “encomendar a los decanos de facultad

⁵ Sergio Ramírez, Palabras en el Seminario de Investigación Interdisciplinaria, 12 de noviembre de 2003.

⁶ Facultad de Estudios Generales, *Reconceptuación del Componente de Estudios Generales*, octubre de 1999.

y directores de escuela que, en consulta con sus facultades y otros sectores universitarios, generen, en conjunto, en el plazo estipulado (un año) un documento de consenso sobre la revisión curricular.” Esa Certificación atendió el llamado de la Rectora Gladys Escalona de Motta a buscar una “tercera vía” y proveyó una salida al *impasse* que se había creado.

Si la propuesta curricular que se detuvo no era viable en aquellas circunstancias, tampoco era aceptable el inmovilismo, luego de un largo proceso de discusión sobre el bachillerato. Mi posición en esa coyuntura fue buscar un terreno de diálogo y negociación que produjera un arreglo consensuado y así se lo hice saber a la Facultad durante el proceso de consulta.

La actual coyuntura requiere que hagamos énfasis en un programa abarcador de cambios *desde adentro*, en diálogo cordial y con espíritu de colaboración con el Senado Académico y las demás Facultades y unidades del Recinto, y aún del Sistema Universitario...

Debemos relacionarnos con el Senado y con el Recinto de forma eficaz, defendiendo nuestros intereses como lo hacen las demás Facultades, pero sin perder de vista que todos somos parte de un proyecto universitario común que trasciende los límites de las Facultades y unidades académicas.

Aunque tomó más de dos años el proceso que estableció el Senado Académico, la Certificación 11 rindió los frutos esperados. El cuerpo de decanos y directores de escuela se reunió regularmente durante dos años para producir un documento de consenso. Las posiciones iniciales fueron muy diversas y en ocasiones aparentemente antagónicas. Sin embargo, prevaleció el objetivo común de cumplir responsablemente con la encomienda del Senado, llegando a acuerdos que mejoraran el currículo subgraduado y la experiencia académica de los estudiantes.

No voy a narrar los incidentes del proceso que nos llevó a la aprobación de la Certificación 46. Sí quiero decirles que posiblemente logramos un acuerdo porque no nos enfocamos en los problemas específicos que nos dividían, particularmente la matemática de los créditos, sino que comenzamos considerando los principios generales sobre el bachillerato en que podíamos ponernos de acuer-

do. Luego, pasamos a considerar el perfil del egresado, lo cual nos acercaba a la especificación de un cierto tipo de experiencia académica y de diseño curricular. La importancia que tendría que tener el componente de educación general ya estaba contenido en el perfil. Luego pasamos a considerar el concepto de educación general que se incluiría en el documento, un asunto que había sido sumamente controversial en la discusión anterior.

A sugerencia del Decano de Derecho, Efrén Rivera, el Comité solicitó que la Facultad de Estudios Generales propusiera un texto que sería la base de la discusión. Nos dimos a la tarea de preparar ese texto basado en el pasaje que he citado del documento de la Facultad de 1999 y en otros documentos. Debo reconocer la valiosa labor que llevó a cabo el Profesor Rubén Dávila Santiago en la preparación de un borrador. Ese borrador fue intensamente discutido y enmendado en el Comité de Programa Académico y aprobado en la Asamblea de la Facultad, antes de someterse al Comité de Decanos. En ese proceso de discusión el Prof. Ángel Villarini, y otros colegas, hicieron valiosas aportaciones, incorporándose la dimensión de desarrollo de competencias del pensamiento al concepto. Con algunas enmiendas, el Comité de Decanos y Directores de Escuela incorporó en la Certificación 46 el texto que propusimos, como el concepto de educación general a ser adoptado por el Recinto de Río Piedras.

La educación general es un campo de experiencias y prácticas académicas coordinadas, constituido por el entrecruce de enfoques multi e interdisciplinarios, laborados a partir de grandes áreas del conocimiento y de la complejidad de los campos y disciplinas emergentes. Su carácter distintivo es que está encaminada al examen de los fundamentos y procesos de la producción del conocimiento mismo en el contexto de la formación integral del estudiante como sujeto situado histórica y culturalmente. Por ende, lo que define este componente académico es su orientación integradora y formativa en el abordaje de las tramas de relaciones constitutivas del proceso de conocimiento en sus diversas modalidades.

La educación general concibe el saber como gestación continua que implica renovación, búsqueda, problematización, ponderación reflexiva, elaboración conceptual, investigación, creación

y comunicación. Su orientación pedagógica es la promoción de una experiencia que acentúe el proceso formativo de contenidos cognoscitivos, habilidades y sensibilidades reflexivas, creativas y críticas. Dos ejes articulan la educación general: el planteamiento sobre el carácter abierto y cambiante de las visiones de mundo y la integración como principio básico del conocer. La educación general está plenamente integrada con la experiencia total del estudiante a través de todo el bachillerato.

Creo que esta definición institucional de la educación general en el Recinto de Río Piedras es uno de los grandes logros de la Certificación 46 y constituye una aportación a la discusión más amplia de la educación general en Puerto Rico.

En el concepto que adoptó el Recinto de Río Piedras, los cursos de educación general no son remediativos ni introductorios a disciplinas, clarificación que Manuel Maldonado Rivera había hecho hace mucho tiempo. Tampoco es suficiente que sean no especializados o tengan un enfoque interdisciplinario. Para parafrasear el título de un seminario reciente de Ángel Villarini, el enfoque debe ser que “la docencia de la educación general es una práctica muy particular.”

La Certificación 46 también añadió tres cursos que no habían sido parte del currículo de educación general: pensamiento lógico matemático o cuantitativo, artes y literatura. Esos cursos deben enriquecer la experiencia académica subgraduada en el Recinto de Río Piedras. También dispuso que esos cursos podrían enseñarlos las facultades con competencias para hacerlo. Para evaluar los cursos de educación general el Comité de Implantación del Recinto creó una rúbrica basada en la definición de educación general que se había adoptado. La rúbrica fue aprobada por el Senado Académico con la Certificación 72 del 15 de marzo de 2007 y establece los siguientes atributos que debe tener un curso de educación general:

1. Examina los fundamentos del conocimiento en la disciplina o campo de estudio.
2. Incorpora diversas perspectivas relacionadas con la producción, interpretación y aplicación del conocimiento en la disciplina o campo de estudio.

3. Examina métodos para la construcción del conocimiento en la construcción o campo de estudio.
4. Interrelaciona los saberes de otras disciplinas que aportan al conocimiento del campo de estudio.
5. Promueve en el estudiante una actitud inquisitiva y reflexiva.

De esta manera se creó una estructura “híbrida” donde se reconoce el liderazgo de la Facultad de Estudios Generales en el campo de la educación general (atendiendo 30 créditos), pero se posibilita que otras facultades puedan tener una oferta de ese componente en el caso de estos tres cursos que suman 12 créditos. La Facultad puede participar en esta nueva oferta, pero debe atraer a los estudiantes con cursos que despierten su interés. También el aumento del número de créditos electivos a 18 le provee una oportunidad adicional de ofrecer cursos electivos interesantes.

La Certificación 46 tiene otros aspectos a los que me referiré muy brevemente para concluir. Trata de atender las competencias lingüísticas estipulando el fortalecimiento del Centro de Competencias Lingüísticas de la Facultad de Estudios Generales y creando el Instituto de Verano. Los programas podrán determinar los niveles de competencias lingüísticas que deberán tener sus estudiantes. Se atiende el objetivo de lograr una mayor flexibilidad en el currículo de diversas maneras, entre ellas el aumento de número de electivas que ya no deberán ser “dirigidas”. Además de las electivas, se crean mecanismos para que los estudiantes puedan escoger parte de sus cursos requeridos de educación general. Nada impide que continuemos aumentando las opciones de los estudiantes, pero asegurándonos que los cursos que se ofrezcan en el componente de educación general respondan verdaderamente al concepto y la rúbrica.

Hay otras dos aportaciones importantes de este documento. En primer lugar reconoce que un bachillerato no es una mera secuencia o esquema de cursos, sino toda una experiencia intelectual y académica que presupone otros componentes. El trabajo posterior que se ha hecho en el Comité sobre Política Cultural del Senado Académico me parece una continuación lógica de esta visión.

Por otro lado, la Certificación 46 ha significado un grado mayor de interacción y colaboración entre facultades, que deberá continuar más allá de la fase de implantación de la revisión curricular. La Certificación requiere que se establezcan diversas instancias de diálogo y colaboración entre la Facultad de Estudios Generales y las otras Facultades sobre aspectos del currículo de educación general, como, por ejemplo, en el área de los cursos de Inglés y Español, y con respecto a las competencias lingüísticas en general. También se ha dado ejemplos muy positivos de coordinación con respecto a los cursos de sociales y naturales. La integración plena en los procesos del Recinto y el desarrollo de múltiples vínculos de colaboración con otras unidades, es fundamental para la Facultad de Estudios Generales y para fortalecer el componente de educación general.

La Certificación 46 ha sido un acicate para los procesos de renovación y diversificación curricular en la Facultad de Estudios Generales. Quizás el caso más dramático es el del Departamento de Humanidades que tenía cuatro cursos antes de la aprobación de esa Certificación, y ha creado desde entonces once cursos nuevos de Humanidades, Artes y Literatura. En la Facultad se han formulado un total de 23 cursos nuevos, casi todos ellos aprobados y codificados. También hay que añadir que la implantación Certificación nos requirió revisar a fondo el currículo de nuestro programa de bachillerato, que se llamará Programa de Investigación Interdisciplinaria, una tarea de renovación académica que teníamos pendiente.

Deseo aclarar que la visión que tenemos de la Facultad de Estudios Generales no se restringe a la atención del componente de educación general del Recinto, por importante que éste sea. Estamos construyendo una unidad plural que aspira a servir a la institución en diversas dimensiones y ser un espacio de encuentro académico.

Hemos creado instancias de diálogo inter y transdisciplinario como los Seminarios de Investigación Interdisciplinaria y el Seminario de Educación General. Promovemos proyectos de internacionalización a través del Instituto Interdisciplinario y Multicultural (INIM). Desarrollamos el programa interdisciplinario y la secuencia curricular de Estudios sobre la Mujer y el Género. Somos la sede, a través del Programa de Innovaciones Educativas del programa de educación de adultos del Recinto, PEECA. Hemos fortalecido, con el apoyo del Recinto, el Centro de Competencias Lin-

güísticas y estamos desarrollando el Instituto de verano. Tenemos un Centro de Evaluación e Investigación Curricular. Auspiciamos tres programas TRIO de financiamiento federal que amplían las oportunidades educativas de los estudiantes. Impulsamos las nuevas tecnologías y nos proyectamos en el espacio cibernético a través del Centro de Recursos Educativos y Tecnológicos (CRET) y de proyectos como Tendenciaspr.com y Umbral. Hemos desarrollado el programa de Iniciativa Bilingüe con más demanda en el Sistema, y trabajamos en una nueva Iniciativa China. Nuestro Programa de Traslado Articulado en Ingeniería creó un Seminario de Integración que es modelo para otros programas de Ingeniería. Estamos desarrollando iniciativas interdisciplinarias de estudios graduados, como nuestro Programa de Estudios Urbanos. Somos una Facultad que contribuye positivamente en el campo de la educación general, pero con un perfil de iniciativas y programas innovadores variado.

La Certificación 46 no es un documento perfecto. Su implantación no ha estado exenta de dificultades. Sin embargo, constituye una solución positiva a la necesidad de una reforma curricular en el Recinto de Río Piedras, a la reafirmación de la presencia de la educación general en el bachillerato, y a la continuidad de las aportaciones de la Facultad de Estudios Generales en la educación superior en Puerto Rico.

Educación General:
Definiciones, Paradigmas y Desarrollo
Waldemiro Vélez Cardona
(con la colaboración de Pedro Subirats)

Universidad de Puerto Rico, Río Piedras

RESUMEN: Este trabajo presenta las diversas definiciones del concepto educación general, ubicadas en paradigmas diferentes, en especial, a partir del último cuarto del siglo XX. PALABRAS CLAVES: educación general, paradigmas, currículo, historia de la educación general, transdisciplinariedad

Introducción

Hay distintas maneras de estudiar y comprender la educación general. En esta charla voy a centrarme en tres aspectos: las definiciones, los paradigmas y el desarrollo de la educación general. En el poco tiempo de que disponemos, estos asuntos me parecen de mayor relieve, al menos, por dos razones: una, porque sin un entendimiento sobre ellos es inútil tener una conversación informada; y la otra, porque las políticas universitarias en torno a la educación general siempre parten de cómo la definimos, desde qué paradigmas la abordamos y con qué perspectiva histórica evaluamos su desarrollo.

Con frecuencia las definiciones parten de contextos históricos diferentes y de paradigmas epistemológicos encontrados. No siempre estos se hacen explícitos y por eso se nos hace difícil ubicar las definiciones y recoger de ellas lo valioso que pudieran tener. Definir lo que entendemos por educación general ha sido un asunto suma-

mente controvertido en el pasado, y lo sigue siendo en el presente, como de seguro podremos apreciar en el presente Congreso.

Mi intención precisamente es empezar por el aspecto más crítico en los debates sobre educación superior, que es su concepto mismo, y cómo la manera de definir, condiciona el enfoque, el desarrollo y los problemas de implantación de ésta modalidad curricular. En la medida en que se puedan hacer explícitos los fundamentos epistemológicos y los propósitos sociales que guían la educación general que pretendemos implantar, podremos entender mejor sus posibilidades y sus limitaciones, así como evaluar su praxis educativa en la experiencia de estudiantes y profesores y proponer nuevas o distintas estrategias para su desarrollo y continua renovación.

Definiciones de educación general

Aunque existe cierto consenso en que el término educación general no fue parte de las discusiones curriculares en los Estados Unidos hasta por lo menos 1828, año en que se debaten las “ventajas de la educación general” en el *American Journal of Education* (Vol. III, 1828, p. 241), dicho concepto venía germinando desde el siglo XVIII. Según Baker (1947, p. 153), derivando su objetivo universal del propósito religioso de los puritanos, el concepto de educación general se fue desarrollando para satisfacer otros propósitos que son esenciales para convertir en realidad el sistema de educación universal. De Benjamín Franklin adquirió el propósito práctico, la necesidad de relacionar la educación con la vida y los propósitos de los estudiantes. De Thomas Paine la sustitución del control de la autoridad por el control de la razón. Samuel H. Smith (1798) contribuyó con la idea de que el concepto de educación general debía ser flexible y cambiar con los tiempos, así como desarrollar estudiantes capaces de lidiar con problemas cambiantes.

Para Clarence H. Faust (1951, p. 56), el término educación general, al igual que términos trascendentales como libertad, igualdad y democracia, ha adquirido una gran cantidad de significados, incluyendo algunos que son irreconciliables entre sí. Para Baker (1947, p.3), a medida que el interés por la educación general creció, los educadores comenzaron a enfocar su atención en conseguir una definición adecuada para el concepto. Según este autor, nadie

sabía lo que la educación general era, excepto de forma vaga, pero muchos educadores compartían el sentimiento de que la educación general, una vez definida y aceptada, iba a proveer la solución a los problemas que trajo la Gran Depresión que ni la educación liberal ni la vocacional habían resuelto.

Todavía en el 1977, la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, en un trabajo titulado *Missions of the College Curriculum*, afirmaba que “ningún concepto curricular es tan fundamental para el quehacer de las universidades norteamericanas como el de educación general; y ninguno se encuentra más lejos que éste, de un acuerdo general sobre su significado” (p. 164) (Traducción libre).

Si bien es cierto que ha habido muchos esfuerzos por definir la educación general, hay algunas que me parece que sintetizan bastante bien a todos los demás. En primer lugar, Miller (1988) afirma que la educación general es un programa comprensivo elaborado concientemente que desarrolla en el estudiante la actitud de búsqueda, las destrezas para solucionar problemas, los valores individuales, y sobre todo comunitarios, asociados a una sociedad democrática, y el conocimiento que se necesita para aplicar esas actitudes y valores que el estudiante mantiene en el proceso de aprendizaje a lo largo de su vida, participando activamente y comprometido con los cambios que deben darse en todo proceso democrático.

Según Miller, “Planteadas en sus términos más amplios, la educación general es aquella parte del currículo que enseña tanto las responsabilidades cívicas y el valor de las artes, las ciencias y las humanidades. En una era de creciente especialización la educación general es con frecuencia vista como un correctivo de la estrechez de la concentración de un curriculum ocupacional o profesional, proveyendo ambos, un conjunto (core) común de conocimientos y una ampliación (breadth) de los conocimientos y las destrezas” (Traducción libre).

Por su parte, Manuel Maldonado Rivera (1983, pp. 18-19) afirma que “la educación general es aquella parte de los programas de estudio subgraduados dirigida a proveerle al estudiante una formación amplia más allá de la especialización y de los cursos directamente relacionados con ésta. Esta definición supone que un programa de estudios subgraduado se compone de cuatro partes: la educación

general, la especialización, los cursos asociados a la especialización y las electivas. La educación general es lo que la institución entiende que todos sus estudiantes, en tanto seres humanos en una sociedad y momento histórico determinado, deben aprender”.

Según George J. Bergman (1947, pp. 460-468, citado en Rattigan, 1952, p.54), las diferentes definiciones y significados de la educación general caen dentro de 11 categorías diferentes: 1) educación que contribuye al ajuste del individuo a su ambiente; 2) educación que nos prepara para las necesidades y problemas de la vida; 3) educación para la ciudadanía responsable; 4) educación para la acción inteligente; 5) educación que tiene que ver con el individuo en su conjunto y con toda su personalidad, 6) educación para la disciplina intelectual; 7) educación en la que se evita la especialización; 8) educación que provee para la unidad e integración del conocimiento humano; 9) educación que enfatiza en los principios generales; 10) educación para la cultura y el conocimiento básico; 11) educación que enfatiza el progreso científico.

Como habrá podido apreciarse el definir la educación general ha sido un asunto muy complejo y controvertido. Nuestra pretensión no es ofrecer la definición más adecuada, ni por supuesto la definición final que resuelva las controversias, sino dar cuenta de los elementos epistemológicos, sociales y políticos más frecuentes en el debate. Este primer aspecto de conceptualizar o definir la educación general supone una comprensión de los contextos históricos en que aparece, se desarrolla, se cuestiona y sigue debatiéndose. Ahora les presento algunos hitos importantes en el desarrollo de la educación general vista desde una triple mirada, los tres aspectos que siempre están presentes, implícita o explícitamente, en todo sistema educativo: la visión filosófica sobre la naturaleza humana y del conocimiento, la visión sociológica de las necesidades sociales y de los estudiantes, y la visión del modelo educativo que fundamenta el diseño curricular.

El crecimiento y auge de la educación general

En el primer cuarto del siglo XX en los Estados Unidos se desarrolló un fuerte movimiento a favor de la educación general. Este creció en los 20's y 30's alrededor de dos líneas: una visión huma-

nista que evolucionó de la tradición clásica y del movimiento cultural, identificada con Alexander Meiklejohn; y la visión instrumental que emergió del movimiento educacional progresivo y de la filosofía del pragmatismo, en las que John Dewey había sido una influencia decisiva. Según esta perspectiva la educación general venía a ser la fuerza que iba cambiar gradualmente la educación aristocrática que los EE. UU. había heredado de Inglaterra (la educación liberal), hacia una educación apropiada para la democracia de masas. Estos dos acercamientos comenzaron con supuestos muy diferentes acerca de la naturaleza del conocimiento y de las necesidades de los estudiantes. Estas dos visiones filosóficas hicieron esenciales contribuciones al paradigma de la educación general y se apartaron del ideal clásico de educación liberal (esencialismo) defendido durante el mismo periodo por Robert Maynard Hutchins en la Universidad de Chicago.

La educación general se fue desarrollando durante la primera mitad del siglo XX siguiendo cinco modelos o acercamientos principales. Estos eran: 1) el basado en los requisitos distributivos (modelo distribucional). Este se basa en la creencia de que existen muchos campos y materias internamente relacionados y que la educación general debe implicar algún conocimiento de cada campo. Por lo tanto, si tomamos uno o dos cursos en cada campo podemos darle a los estudiantes la disciplina esencial de ese campo como un todo. Es decir, con una muestra representativa vasta; 2) el que se fundamenta en los cursos panorámicos (survey courses). Según Quintero (s.f., p.9), estos eran como cursos de divulgación, que trataban de cubrir demasiado terreno y terminaban por ser demasiado superficiales; 3) los que se basaban en materiales funcionales (que parten de la cotidianidad y de los problemas actuales de los estudiantes). El término funcional se le daba a cursos que preparaban al estudiante para problemas inmediatos de la vida (Bell, 1966, pp. 43-44); 4) el programa de las “Grandes Obras de la cultura occidental”. Este requería cuatro años prescritos en el estudio de aproximadamente 100 grandes obras de la cultura occidental, suplementados por cursos de lenguas antiguas y modernas, matemáticas y ciencias de laboratorio (Bell, 1966, op.cit.). Dicho modelo entusiastamente auspiciado por educadores como Hutchins, Adler, Van Doren, Stringfellow Barr, y Buchanan fue puesto en acción en

el St. John College en Anápolis (Rattigan, 1952, pp. 99-100; 5) y se desarrolló a partir de un currículo individualizado. Los programas de orientación individual, como los Bennigton, Sarah Lawrence y Black Mountain, donde los estudiantes exploraban un número de diferentes campos por dos años y un programa de lectura y tutorial, el que era planificado alrededor del interés central que el estudiante iba a seguir durante los siguientes dos años (Bell, 1966, op. cit.).

Crisis de la educación general

La época que siguió a la Segunda Guerra Mundial fue testigo de importantes cambios intelectuales e institucionales. Entre éstos, la expansión de la función investigativa de la universidad y la cada vez mayor identificación de los profesores con sus disciplinas y sus actividades profesionales; y la creciente presión que sentían los estudiantes para concluir estudios técnicos y profesionales en el menor tiempo posible. Estos cambios hicieron que el anterior modelo universitario, fundado en una amplia y unificada educación general pareciera anacrónico.

En gran medida las reformas curriculares, y de otros tipos, en los años de posguerra reflejaron las particularidades de los nuevos tiempos. Los docentes y los estudiantes, más que nunca antes, se van definiendo a sí mismos en términos de sus especialidades (biólogos, sociólogos, historiadores, etc.). De manera similar, el *laissez faire* que fue ganando impulso en el ámbito económico y político le dio un especial “caché” a las electivas libres. Así, la idea de la educación general como un conjunto de cursos que reflejan algún acuerdo central común en asuntos especiales (medulares), se fue erosionando significativamente (Rosovsky & Keller, p. 1979, pp. 52-53).

Según Miller (1988, pp. 117 y 139-140), en los años de posguerra y de guerra fría, las personas comenzaron a definir la democracia de forma diferente. La democracia dejó de verse como un proceso que implicaba cambios y se convirtió en un ideal político que debía ser preservado, de cara a la amenaza comunista. El foco de la educación ya no se refería al derecho del individuo de transformar la sociedad, sino en la responsabilidad del individuo, como ciudadano, de proteger la democracia, la que era identificada ahora

con el *staus quo*. Las direcciones que tomó la educación general a partir de los años cincuenta reflejaron el mencionado cambio. Si bien los fundadores del movimiento en defensa de la educación general habían concebido a la democracia como un **proceso**, una manera en la que los individuos en una comunidad resolvían los problemas y creaban su cultura. En los años de posguerra, sin embargo, no sólo los educadores, sino otros funcionarios públicos, que iban teniendo una creciente voz en la educación superior norteamericana, comenzaron a ver la democracia como una **institución**, una idea casi tangible que era sinónimo del modo americano de vida. La preservación de esa institución venía a ser el objetivo de la educación. De hecho, la visión institucional de la democracia favorecía un acercamiento autoritario que estaba en contradicción con los objetivos democratizadores que por mucho tiempo inspiraron a la educación general.

Según Daniel Bell (1966, p. xxii), la tendencia principal a mediados de los años sesenta es echar a un lado la educación general y reemplazarla por un sistema de cafetería en el que cualquier clase de curso es admitido como parte del corpus de la educación general, hasta el nivel de que los estudiantes sólo se les requiere tomar algún curso fuera de su especialización. En el lugar de la educación general se requiere una especie de “requisitos distribucionales” en el que los estudiantes tiene que tomar cualquier curso de ciencia, cualquier curso de humanidades, cualquier curso de ciencias sociales, con poca o ninguna preocupación por la lógica, la coherencia y la relevancia intelectual.

Como era de esperarse, el currículum universitario refleja las tendencias sociales hegemónicas. Durante los años 1970, afligidos por la recesión económica, la extraordinaria inflación, el viraje demográfico y las nuevas tendencias políticas, los estudiantes abandonaron las artes liberales “imprácticas” en favor de campos más “útiles”; ellos se movieron desde la economía hacia los negocios, desde el inglés hacia el periodismo, desde la biología hacia la tecnología médica, por ejemplo (Gaff, 1991, p. 12).

Me parece suficiente con estas consideraciones del desarrollo y modelos de la educación general, lo que nos permite ahora pasar al tercer aspecto de mi presentación, los paradigmas epistemológicos de la educación general. Voy a destacar un eje epistémico alrededor

del cual pienso se estructuran y articulan con mayor posibilidad de síntesis y pertinencia la educación general del futuro, me refiero a la transdisciplinariedad.

Tres paradigmas epistemológicos para la educación general¹

Me parece que pueden distinguirse claramente tres paradigmas epistemológicos en torno a la educación general, cada uno con sus matices, en ocasiones muy grandes. El primero de estos se identifica con la hegemonía del canon occidental que defiende la existencia de verdades absolutas y parte de supuestos racionalistas y objetivistas. Trata de reinstalar la metafísica como elemento central de la educación universitaria. Este fue defendido fervorosamente por Mortimer Adler y Robert Maynard Hutchins, principalmente en la Universidad de Chicago. En segundo lugar, encontramos un paradigma de tipo instrumentalista que surgió en los años 1920 y 1930, a partir del movimiento educacional progresivo influenciado decisivamente por la obra de John Dewey, la que se fundamentaba más bien en el pragmatismo. En tercer lugar tenemos lo que algunos han llamado la reconstrucción posmoderna de la educación general (Parker, 1998 a, b y c), muy influenciados por la reinterpretación que hizo Richard Rorty (1982) del pragmatismo de Dewey, así como por el llamado “giro lingüístico”, muy característico del movimiento posmoderno.

Tanto en Estados Unidos como en Puerto Rico hemos sido testigos de los debates y tensiones que se han dado a partir de la manera en que los mencionados paradigmas vinieron informando las propuestas y proyectos para la implantación y renovación de la educación general. Tal vez fueron parte de un debate, más implícito que explícito, entre Benitez (defensor del Canon Occidental) y Quintero (más cercano a los planteamientos de Dewey). Hoy, bajo la influencia de la crítica posmoderna, algunas modalidades de educación general han sido sacudidas ostensiblemente. El problema es que con frecuencia se confunde la educación general con una de sus modalidades o con uno de sus paradigmas epistemológicos. El

problema se ha venido acrecentando por la negativa, en ocasiones explícita y en otras implícita, de exponer abiertamente las premisas epistemológicas y sociales en las se basa la modalidad de educación general que estamos atacando o proponiendo. Ese es todavía un reto que tenemos por delante y que esperamos se pueda abordar abiertamente en las discusiones que tengamos en el futuro sobre la educación general.

La transdisciplinariedad y el desarrollo actual de la educación general

Durante el siglo XX, se llevaron a cabo importantes cambios o giros en nuestras imágenes del conocimiento y la educación. La metáfora del conocimiento como una fundación o estructura lineal ha sido reemplazada por las imágenes de una red, de un sistema de comunicaciones y de un sistema dinámico. Comparablemente la metáfora de unidad, con los valores de universalidad y certeza que la acompañan, han sido reemplazadas por las metáforas de pluralidad y relacionabilidad en un mundo complejo. Las imágenes del currículum ahora reflejan un nuevo énfasis en la integración, conectividad, vinculación y rearticulación del conocimiento.

Tomados en conjunto, estos cambios apuntan a una tendencia mayor. El cuestionamiento crítico de las formas que han asumido los saberes en la sociedad, y dentro de ésta en la universidad. Ahora es muy común escuchar que la universidad está inmersa en un proceso de transición, que pone en tela de juicio muchas de las verdades que fueron fundantes de ésta. También se dice que una universidad en transición es una universidad que se hace cada vez más transdisciplinaria (Klein, 1999, p. 1). Continuamente nuevas percepciones, conocimientos y experiencias retan la base de conocimientos existentes, rompiendo las barreras entre las disciplinas y promoviendo exploraciones de temas unificados, conceptos y nuevas categorías. Es decir, moviéndonos al terreno de la transdisciplinariedad.

Lo transdisciplinario según la propuesta de *Reconceptuación del Componente de Estudios Generales*, de la Facultad de Estudios Generales (1999), “se distingue porque, en vez de poseer y delimitar un objeto particular de estudio o de investigación inter

¹ Elaboro estos argumentos en un escrito próximo a publicarse titulado: Epistemologías de la educación general.

o intra disciplinario, se perfila como una actividad que provoca o estimula la práctica del pensar sin otra finalidad que el cultivo de la inteligencia y el entendimiento más allá de los criterios tradicionales de demarcación disciplinaria. Lo transdisciplinario es, como el término lo indica, lo que atraviesa las disciplinas. Esto quiere decir que lo multi e interdisciplinario, bien entendidos, crean las condiciones para el ejercicio de un pensar transdisciplinario. Así como lo interdisciplinario parte de la demarcación o límites de las formas de conocimiento, lo transdisciplinario enfatiza el impulso del pensar que transgrede esos límites y demarcaciones. Lo transdisciplinario alude a la experiencia del pensar en su dinamismo, en su proceso, en su actividad incesante..... una cosa es la ciencia como institución, y otra cosa es el pensar científico que constantemente pone a prueba los criterios de científicidad y la validez de las teorías en las que se funda la ciencia”.

La intención de la transdisciplinariedad, según Miguel Martínez Mígueles, es “superar la parcelación y fragmentación del conocimiento que reflejan las disciplinas particulares y su consiguiente hiperespecialización, y, debido a esto, su incapacidad para comprender las complejas realidades del mundo actual, las cuales se distinguen, precisamente, por la multiplicidad de los nexos, de las relaciones y de las interconexiones que las constituyen” (2003, p. 1). No debemos olvidar que la identidad de la educación general se basa precisamente en el cuestionamiento y reevaluación permanente de los bordes y fronteras que, muchas veces artificialmente, pretenden deslindar los saberes. Resulta evidente que la educación general y la transdisciplinariedad tienen objetivos similares. Por eso nos parece que el desarrollo actual de la educación general está estrechamente relacionado con la instauración del paradigma de la complejidad, así como con la integración de prácticas pedagógicas y de investigación que sean transdisciplinarias.

La transdisciplinariedad viene a ser mucho más que una herramienta conceptual para comprender el mundo. Apunta no sólo a una nueva forma de conocer, sino de ser, es más, hacia una total rehumanización de las prácticas de conocimiento (Flórez Malagón, 2002, p. 22). Ciertamente es esta postura radical la que anima la declaración final del *Primer Congreso Mundial sobre Transdisciplinariedad*, llevado a cabo en el *Convento de Arrábida*, en Portugal,

en noviembre de 1994. En la mencionada declaración se presenta, como punto de partida o diagnóstico, un planteamiento que me parece merecen la pena destacarse en estos momentos.

Sólo una inteligencia que dé cuenta de la dimensión planetaria de los conflictos actuales podrá hacer frente a la complejidad de nuestro mundo y al desafío contemporáneo de la autodestrucción material y espiritual de nuestra especie. La vida está seriamente amenazada por una tecnociencia triunfante, que sólo obedece a la lógica horrorosa de la eficacia por la eficacia. La ruptura contemporánea entre un saber cada vez más acumulativo y un ser interior cada vez más empobrecido conduce a un ascenso de un nuevo oscurantismo, cuyas consecuencias en el plano individual y social son incalculables. (Carta o Charter, Convento de Arrábida, 6 de noviembre de 1994)

En el artículo 11 de la *Declaración* se expresa algo que me parece de vital importancia para los estudios generales. “Una educación auténtica no puede privilegiar la abstracción en el conocimiento. Debe enseñar a contextualizar, concretar y globalizar. La educación transdisciplinaria reevalúa el rol de la intuición, del imaginario, de la sensibilidad y del cuerpo en la transmisión de los conocimientos”. En esa misma dirección debe moverse la educación general del Siglo XXI. Esta debe ayudarnos a reconocer que “junto al *logos* (razón) está el *Eros* (vida y pasión), el *pathos* (afectividad y sensibilidad) y el *daimon* (la voz interior de la naturaleza)” (Boff, 1996, p. 26). Los estudios universitarios deben servir para tender puentes (integración del conocimiento) entre todas las formas de vida y debe servirnos para identificar un lugar (especialidad) desde el que miremos hacia todos lados y que nos ayude a adentrarnos en lo que creemos ver, dudando siempre de su existencia.

Conclusiones

Para concluir, pienso que actualmente debemos tratar de clarificar cuales son los fundamentos epistemológicos y sociales que alientan nuestra propuesta de educación general. De esa manera será más viable el proceso de implantación de éstas. En lo que a mí respecta no tengo problema en privilegiar uno de los paradigmas

epistemológicos que se mencionaron anteriormente. Particularmente por sus fundamentos sociales. Me refiero a la que se inspiró en la obra de John Dewey. Ésta enfatiza en la importancia de la experimentación como método para acercarnos al conocimiento. En segundo lugar, entiende que es a partir de acciones concretas, por parte de personas concretas encarnadas en un cuerpo, no del mero lenguaje y la razón abstracta, como hacen los otros dos paradigmas, que se logra transformar al individuo y a la sociedad. Finalmente, y lo más importante, reconoce y potencia la importancia del compromiso con la transformación social, por medio de la educación. Es decir, ubica a la educación general, según su visión instrumentalista, como un instrumento de transformación social, es decir, como un medio emancipador.

Pienso que la educación general debe ayudar a cristalizar la idea de que la universidad no es un mero reflejo de su entorno, no es un sistema mecánico ni siquiera orgánico pavloviano que reacciona al estímulo externo del que depende para definirse a sí mismo. Al contrario, la universidad es un agente creativo de iniciativas, es un dinamismo que genera propuestas para la transformación continua de la sociedad. Por eso, pretende profundizar en la noción de la universidad como un lugar privilegiado desde el que se sueña un nuevo país, un nuevo planeta; desde el que se debate permanentemente el Puerto Rico y el mundo que queremos versus el Puerto Rico y el mundo que hay. La educación general, en el contexto de la transdisciplinariedad, debe propiciar el surgimiento de un nuevo tipo de inteligencia, fundada en un equilibrio entre la inteligencia analítica, los sentimientos y el cuerpo. Esta es la única manera en la que la sociedad del siglo XXI podrá reconciliar la efectividad y la afectividad (Nicolescu, 1998, p. 4).

Creo que la educación general es el intento que más se aproxima, hasta el momento, a una síntesis de esas tres dimensiones humanas que desde los tiempos más remotos han estado fragmentadas en conflicto: la corporalidad, la inteligencia y el corazón. La corporalidad que sitúa la existencia en un aquí y ahora concreto, de praxis, de acción transformadora; la inteligencia que piensa la totalidad y la complejidad del mundo que habitamos; y el corazón que siente, acoge y abraza su solidaridad con el mundo y el planeta. Creo que la educación general es la modalidad que mejor incorpora

la capacidad epistemológica de la transdisciplinariedad, la capacidad ética de unificar la diversidad sin perder las diferencias, y la capacidad sociopolítica y económica de educar ciudadanos para los tiempos que vivimos y los que están por venir.

REFERENCIAS

- Baker, J. K. (1947). *The Evolution of the Concept of General Education*. Doctoral dissertation, Yale University.
- Bell, D. (1968). *The Reforming of General Education*. New York: Anchor Books.
- Boff, Leonardo. (1996). *Ecología: grito de la Tierra, grito de los pobres*. Madrid: Editorial Trotta.
- Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. (1977). *Missions of the College Curriculum*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Charter of Transdisciplinarity, adopted at the First World Congress of Transdisciplinarity (1994). Convento da Arrábida, Portugal, November 2-6, 1994. Bajado de <http://perso.club-internet.fr/nicol/ciret/english/charten.htm>
- Facultad de Estudios Generales (1999). *Reconceptuación del Componente de Estudios Generales. Facultad de Estudios Generales, Recinto de Río Piedras, Universidad de Puerto Rico*.
- Faust, C. H. (1951). General Education: Its Nature and Purposes (Part I), En: Morse, H.T. (Ed). *General Education in Transition: A Look Ahead*. Minneapolis: The University of Minnesota Press.
- Florez Malagón, A. G. (2002). *Disciplinas, transdisciplinas y el dilema holístico: una reflexión desde Latinoamérica*. Ponencia presentada en el Encuentro de Investigadores sobre el Caribe Colombiano. 24p.
- Gaff, J. G. (1991). *New Life for the College Curriculum*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Klein, J.T. (1999). *Mapping Interdisciplinary Studies*. Washington, D.C.: The Association of American Colleges & Universities.
- Maldonado Rivera, M. (1983). El concepto de educación general, En: Maldonado Rivera, M. (Ed.) (1983). *La educación general y la misión de la Universidad en Puerto Rico*. San Juan: Universidad Interamericana de Puerto Rico.

La Educación Universitaria, la Misión Universitaria y su relación con la Educación General y el educando en el siglo XXI

Julio A. Muriente Pérez

Universidad de Puerto Rico, Río Piedras

- Martínez Miguélez, M. (2003). Transdisciplinariedad y lógica dialéctica: un enfoque para la complejidad del mundo actual. *Conciencia Activa*, vol. 1, 107-146. Bajado de <http://prof.usb.ve/miguelm>
- Miller, G. E. (1988). *The Meaning of General Education: The Emergence of a Curriculum Paradigm*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Nicolescu, B. (1998). The Transdisciplinary Evolution of the University: Condition for Sustainable Development. *Bulletin Interactif du Centre International de Recherches et_tudes Transdisciplinaires* (12), 7.
- Parker, M.C. (1998a). General Education in Fin de Siécle. America: Toward a Postmodern Approach. *The Journal of General Education* 47 (1).
- Parker, M.C. (1998b). General Education in Fin de Siécle America: Toward a Postmodern Approach. Part 2: Postmodernism and the Nature of Knowledge. *The Journal of General Education* (47) 2.
- Parker, M.C. (1998c). General Education in fin de siècle America: Toward a Postmodern Approach. Part 3: Examining the Pedagogy and Content of General Education. *The Journal of General Education* (47) 3.
- Rattigan, B. T. (1952). *A Critical Study of the General Education Movement*. Washington D.C.: The Catholic University of America Press.
- Rorty, R. (1982). *The Consequences of Pragmatism: Essays, 1972-1980*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Rosovsky, H. & Keller, P. (1979). Issues and Problems: A Debate en Wilson, J.Q. The Great Core Curriculum Debate: Education as a Mirror of Culture. New Rochelle: Change Magazine Press.
- Vélez Cardona, W. (2007a, 21 de septiembre). *Trayectoria histórica de la educación general en los currículos universitarios en los Estados Unidos*. Ponencia presentada en el Seminario de Educación General de la Facultad de Estudios Generales, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. 22p.
- Vélez Cardona, W. (2007b, 5 de diciembre). *Epistemologías de la educación general*. Ponencia presentada en el Segundo Encuentro de Regional de Educación y Pensamiento, del 3 al 5 de diciembre de 2007, en Santa Marta, Colombia. 21p.

RESUMEN: Un acercamiento con espíritu crítico-constructivo del desfase existente entre la gestión universitaria y la aportación de ésta al desarrollo de la sociedad puertorriqueña. PALABRAS CLAVES: Educación general, universidad, Puerto Rico, visión y misión

Estimadas Compañeras:

Estimados Compañeros:

Agradezco a los organizadores del Primer Congreso de Educación General la oportunidad que me han brindado de dirigirme a ustedes y de compartir diversas ideas, preocupaciones y sugerencias.

Esta institución, la Universidad de Puerto Rico recinto de Arecibo, tiene para mí una significación enorme. Su predecesor histórico, el Colegio Regional de Arecibo (CRA), se fundó en el año 1967—hace ya cuarenta años— estableciéndose sus facilidades físicas en la barriada Buenos Aires de esta ciudad de la que soy oriundo, a mucha honra.

En mayo de ese año me gradué de la Escuela Superior María Cadilla de Martínez, luego de haber formado parte de aquel extravagante experimento denominado “Grupos Especiales”. En agosto ingresé al Colegio que se inauguraba a escasos metros de mi Escuela Superior. Poco antes, había sido reclutado para trabajar durante las

vacaciones de verano en la flamante biblioteca del Colegio Regional de Arecibo. Contaba apenas 16 años, recién cumplidos. En agosto me asignaron al grupo 551. Éramos 21 estudiantes, 20 muchachas y yo.

Guardo recuerdos emocionados de aquellos años en que me tocó estudiar y vivir en el diminuto Colegio Regional de Arecibo, de sus cientos de alumnos, su integración a la comunidad, sus profesores y profesoras, sus administradores y las luchas estudiantiles en las que me inicié. Mucho de lo que soy hoy, muchas de las ideas y convicciones que hoy sostengo, comenzaron a cobrar forma allí. Allí fueron definiéndose mis ideas sobre la Universidad, sobre la Misión Universitaria y sobre el valor decisivo de la educación, la cultura y el conocimiento, que he ido descubriendo palmo a palmo y hasta el día de hoy.

Mucho he lamentado que este aniversario cuarenta del Colegio Regional de Arecibo haya pasado sin pena ni gloria. Esa es al menos la percepción que tengo en las postrimerías de este año académico. Por ejemplo, no entiendo porqué no se ha organizado un encuentro de ex alumnos, una jornada de eventos conmemorativos, una convocatoria a quienes nos iniciamos como universitarios en aquellas callecitas, en aquellos ranchones, en aquella intimidad cautivante...

Hice gestiones, pregunté, escribí, esperé y lo único que recibí fue la invitación a una fiesta de Navidad de fin de semestre que, honestamente, ni me impresionó ni me estimuló a llegar hasta acá.

No veo porqué a la memoria histórica de esos años que dieron vida a esta institución académica tiene que sucederle lo mismo que a las facilidades físicas del Colegio Regional de Arecibo, que fueron literalmente borradas del mapa urbano arecibeño. Más que una evocación nostálgica, se trata de la reivindicación y valoración necesaria de la vida vívida, que no se ha vivido en vano y merece ser recordada y valorada por muchos.

Dicho esto, permítanme expresarles algunas ideas relacionadas con el propósito central de este Primer Congreso de Educación General.

De tanto mencionarlos y repetirlos, hay una serie de conceptos que se van estereotipando y dando por buenos y por comprendidos a la misma vez, los cuales deben ser objeto de nuestra considera-

ción crítica. Más serio aún, es que en demasiadas ocasiones se trata de la repetición y estereotipación no incidental de conceptos desde una visión particular de la Universidad y de nuestra sociedad, como quien dice, para que demos por sentado que las cosas serán posibles de una manera y no de ninguna otra.

No hay improvisación ni candidez; hay cálculo y premeditación filosófica, paradigmática, conceptual e ideológica.

Me refiero a conceptos como *Educación General*, *Educación Superior*, *Comunidad Universitaria*, *Formación Integral* y *Misión y Visión Universitaria*, sobre los que me detendré más adelante.

¿Debe llenar nuestras expectativas como ciudadanos universitarios establecer—tal y como se afirma en el primer párrafo de la convocatoria a este Congreso— que un “...gran reto en el siglo XXI...” consiste en “...contribuir de manera efectiva a la formación del educando para que desarrolle *una perspectiva amplia del mundo* y adquiera un caudal adecuado de *información* intelectual y cultural.”? (subrayado mío)

¿Acaso la perspectiva amplia, esencial que el educando debe aprehender no debe ser primero que cualquiera otra, la de su sociedad, la de su país y luego la del resto del planeta, de manera armónica y dinámica lo uno con lo otro?

¿A que deben venir nuestros jóvenes a la Universidad, a *informarse* o a *formarse*? ¿A saber de la cultura y el intelecto de otros o a ser ellos mismos cultos e intelectuales en el sentido más amplio de la palabra? ¿Son asistentes o protagonistas? ¿*Vienen* a la Universidad o *son* la Universidad?

Considero que el primer gran problema que enfrenta la Universidad de Puerto Rico es su visión misma de qué es la Universidad, quiénes son los universitarios y qué rol le corresponde desempeñar a cada cual en esta institución. Asimismo, es evidente su indefinición paradigmática; o más grave aún, su visión reducida de lo que significa su rol social, ajena en considerable medida a la esencia universitaria y a su responsabilidad con el pueblo al que se debe.

Alguien, en algún lugar y con alguna intención concreta y calculada ha decidido que la Universidad, como gran institución propiedad del pueblo puertorriqueño, sea un gran ausente de nuestra vida cotidiana. Hacer mutis se ha convertido en práctica común.

Ello a pesar de que encontremos allí el mayor número de maestrías y doctorados por metro cuadrado en todo Puerto Rico; o de la inversión multimillonaria que hacemos todos los años; o de los sueños y aspiraciones de muchos. Sobre todo, no parece que se comprenda plenamente la enorme y creciente necesidad que tiene la sociedad puertorriqueña de que en algún lugar serio, confiable y competente se evalúe, analice, interprete y proponga sobre tantos y tan serios asuntos que nos agobian.

Algo más grave aún es que la llamada visión universitaria debe estar vinculada de manera íntima y orgánica a la visión de País; y que, por consiguiente, la misión universitaria forme parte intrínseca de la misión de País.

Si eso es cierto, ¿podríamos definir a ciencia cierta cuál es la visión y misión de país prevaleciente, que nos pueda ayudar a comprender mejor cuál es la visión y misión de la Universidad? ¿O, sería más responsable preguntar si en las actuales circunstancias sociales, políticas, económicas e históricas, este país ha definido una visión y misión que le sirva de brújula y timonel?

¿Acaso creemos que la visión y misión de la Universidad se puede dar de manera inconexa con el resto de nuestra sociedad? Después de todo, ¿para qué es que los pueblos han inventado las universidades si no es para que desde éstas se ofrezca una aportación significativa y creciente en el proceso complejo de formación continua de sociedades enteras?

(Preguntémonos, por ejemplo, cuántos de los cientos de miles de compatriotas para quienes durante los pasados diez, veinte, treinta años no ha quedado otra opción de vida que la emigración a Estados Unidos, son universitarios. Preguntémonos porqué a la emigración masiva de los obreros no diestros de la tierra y el azúcar le ha seguido la emigración masiva de ciudadanos con altísimo nivel educativo y profesional, al punto de que según las cifras del Censo hoy son más los boricuas residentes en Estados Unidos que los que residimos aquí en Puerto Rico.)

(Preguntémonos, a escasos meses de las próximas ceremonias de graduación, con cuánta incertidumbre económica y social llegan cientos de graduandos a una etapa que debiera estar llena de certezas y posibilidades. ¿Cuántos futuros ingenieros del RUM ya han sido contratados por empresas estadounidenses y abandonarán el

país dentro de poco en busca de la seguridad que no obtienen aquí, a pesar de sus títulos?)

Podemos conformarnos con una visión y misión liliputense de la Universidad y del País.

Pero también podemos, disponernos a construir nosotros y nosotras una Universidad verdadera. Después de todo, la materia prima esencial de la Universidad no son los administradores ni los burócratas, tan comprometidos con tantos asuntos ajenos a la Universidad, sino los estudiantes, los educadores y los trabajadores universitarios, que conformamos la inmensa mayoría de la Universidad, aunque carecemos de poder y prerrogativas institucionales.

¡Cuánta capacidad subestimada, subutilizada, y muchas veces desperdiciada, de nuestros jóvenes, de nuestros docentes, de nuestros trabajadores! Son esos y esas quienes cada día reivindican lo mucho de bueno que tienen la Universidad y los universitarios, lo mucho que están dispuestos a aportar al país y al mundo. Es en esas manos que descansa el respeto y aprecio que siente nuestro pueblo por su Universidad.

Primero que todo la visión y la misión universitaria a la que aspiramos tiene que ser una esencialmente democrática, participativa y diversa.

La idea de formación integral tiene que pasar inexorablemente por el compromiso afectivo de cada alumno y alumna con su pueblo, al que se debe. No será un mero receptor de ideas y opiniones de otros. Serán ellos y ellas creadores de ideas, opinantes e intérpretes, protagonistas, a partir de la premisa esencial de que los jóvenes no son la esperanza del futuro sino la esperanza del presente.

De manera que el propósito o sentido de la Universidad deberá estar en relación directa con el propósito o sentido del país y del pueblo a los que se supone le sirva gustosa la Universidad. Puerto Rico es el punto de partida y desde ahí, al planeta entero. No al revés.

Estamos pensando en una Universidad con vocación de constructora, con espíritu de sembradora, con propósito edificador. Rechazamos firmemente la visión de una universidad pasiva, indiferente, apéndice de los poderes externos que la manipulan. Estamos hablando de otra Universidad. De una Universidad con mayúscula.

Una Universidad en la que el sentido comunitario sea una realidad desde la más irreverente de las diversidades y no una ficción autoritaria y reaccionaria, inspirada en leyes anacrónicas como la Ley Universitaria de 1966, o en versiones recalentadas de la “Casa de Estudio”.

Una Universidad donde las ideas no se reduzcan a vulgar mercancía y el conocimiento no adquiera la definición reducida de créditos y requisitos. En la que el desarrollo cultural y la educación, general y superior, sean el pan nuestro de cada día. En la que unos y otros tengamos vocación de alpinistas y que como tales no sólo aspiremos a llegar a la cima, sino a llegar al cielo.

Pero, ojo, estamos hablando sobre nuestras aspiraciones y anhelos de lo que quisiéramos que fuera la Universidad y probablemente de lo que debiéramos estar hablando es del estado en que se encuentra toda la educación formal en Puerto Rico. Después de todo, los estudiantes universitarios constituyen una minoría privilegiada del total de niños y jóvenes que ingresa al sistema educativo puertorriqueño.

¿En qué medida la visión y misión de la Universidad está directa y orgánicamente vinculada a la visión y misión de la educación formal en su conjunto? ¿En qué medida adolece de las mismas dificultades, carencias y limitaciones de todo tipo?

En el caso de los que llegan a la Universidad, ¿realmente creemos que es posible alcanzar una formación integral de esos alumnos y alumnas, si muchos de ellos y ellas, arrastran deficiencias que se remontan a sus primeros años de socialización y desarrollo social y cultural, ya sea formal o informal?

Eso que llamamos educación general universitaria y que tantas controversias ha generado durante los pasados años, ¿no se convierte en un subterfugio que mal disimula la vaguedad de la educación preuniversitaria en tantas dimensiones y aspectos del desarrollo del conocimiento y la cultura? ¿No será que se pretenden remendar en los pisos trece al diez y seis los enormes vicios de construcción de la zapata y de muchos de los pisos anteriores del edificio? ¿No se le estará reclamando a la Universidad lo que en realidad debiéramos reclamarle al sistema educativo en su conjunto? ¿De veras creemos que con medidas de cultura “fast track” resolvemos las deficiencias de todo un sistema educativo?

El gran reto que tenemos los ciudadanos universitarios, creo yo, es repensar la Universidad y la educación como gran valor social, cultural y humano; como parte de la tarea mayor de repensar al país y sus posibilidades y anhelos. Repensar cada uno de estos conceptos a los que he hecho referencia e imprimirle un sentido esperanzadoramente distinto.

Esa no es tarea del futuro. Es tarea del presente. Es tarea de hoy. Es tarea de los universitarios del siglo XXI y del pueblo todo. Con optimismo y firmeza. Con la seguridad de que es posible y, sobre todo, que es necesario, que edifiquemos una Universidad mejor en un Puerto Rico mejor.

Muchas gracias.

La Educación General,
¿reducto del pasado o herramienta para el futuro?
Ana Helvia Quintero

Universidad de Puerto Rico, Río Piedras

RESUMEN: Esta presentación planteará que si bien algunos de los elementos de la visión formulada en la Reforma de los cuarenta aún tienen vigencia, otros elementos nos mantienen anclados en el pasado. Para que la Educación General se convierta en una herramienta para el futuro requiere transformarse y dejar atrás algunas de las posturas de la modernidad que hoy se han superado. PALABRAS CLAVES: educación liberal, educación general, revisión, bachillerato, visión

Introducción

Las ideas que en cada época han prevalecido sobre lo que constituye una persona “educada” han influido, a través de la historia, en lo que se ha entendido por educación liberal, una de cuyas modalidades sería la educación general (Kimball, 1995; Miller, 1988). En Puerto Rico, el modelo de educación general más común se inspira en el desarrollado en la Reforma de la Universidad de Puerto Rico del 1942 (Benítez, 1943). De hecho, en un estudio que realizaron Quintero y Rivera Medina (1990), en el cual se entrevistó a un grupo de docentes de las diversas unidades del sistema UPR, se encontró que los entrevistados coincidían en que la filosofía de la educación general prevaleciente en Puerto Rico es la formulada en los años cuarenta.

Es en su discurso de instalación como Rector de la Universidad de Puerto Rico, que el Sr. Jaime Benítez (1943) esboza su filosofía de la educación general:

Para que se hagan cargo de ese rico patrimonio, para que el conocimiento constituya una experiencia vital, hay que estrechar estas juventudes con la amplia perspectiva de su desenvolvimiento en los grandes campos del saber humano. La vida universitaria ha de iniciarse con un programa en las grandes disciplinas del pensamiento: filosofía, ciencias biológicas, ciencias físico- químicas, estudios sociales y humanidades. Se proveerá así a todos los estudiantes de un común denominador de ideas claras, precisas, eficaces sobre el mundo y el hombre.

Este programa de estudios generales requisito para todo estudiante universitario, facultará al estudiante no solamente para mejor entender el mundo dentro del cual se desenvuelve, sino también para elegir dentro de ese mundo, su especial vocación. Cuando el estudiante haya aprobado estos cursos, estará en condiciones de iniciar estudios profesionales, técnicos.

(Para una exposición más amplia vea Quintero, A. G. 1949 y 1958)

Si bien hay elementos de esta filosofía que aún tienen vigencia, es preciso revisar la misma a partir de nuevos paradigmas de modo que pueda convertirse en una herramienta para el futuro (Association of American Colleges and Universities. 2002; Bell, 1966; Bowers, 1987; Gaff, 1999; Ratcliff, 1996; Schneider y Schoenberg, 1997; Yarzabal, 1988). El Recinto de Río Piedras de la UPR, a través del proceso de revisión del bachillerato, ha dado un paso importante en esta dirección.

En esta presentación, analizaré elementos que se asumen en la visión de la educación general de los años cuarenta que creo necesario revisar. Discutiré cómo la revisión del bachillerato en UPR- Río Piedras ha atendido estos elementos, y cómo sugiero continúe la revisión para que la educación general apoye el desarrollo óptimo de nuestros estudiantes.

La educación general para el siglo 21

Desde mi perspectiva, la educación general debe aportar a que el estudiante conozca múltiples representaciones de sí y del mundo, y que desarrolle el conocimiento, destrezas y competencias que le sirvan para su desarrollo intelectual, como ciudadano responsable

de su país con sensibilidades y competencias adecuadas para interactuar efectivamente con otras culturas.

En su esencia la meta de la educación general que propongo tiene mucho en común con la que presenta Benítez en su discurso. Pero como muy bien se plantea en *A Report on the Harvard College Curricular Review*: “While there is a seemingly timeless quality to the principal of liberal education, what we teach and how we teach are shaped by the world that we inhabit and in which our students will live.”

Así, al analizar las realidades de hoy, el desarrollo de las disciplinas y el conocimiento sobre cómo se aprende surge la necesidad de revisar elementos de lo que enseñamos y cómo lo enseñamos, en el bachillerato en general, y por consiguiente en la educación general. Analizaré, como ejemplo, cuatro elementos que urgen revisión:

- La dicotomía esencial entre la educación general y la especializada
- La necesidad de unos conocimientos comunes a todos los estudiantes, que denominamos “currículo medular”
- La visión de un ciudadano educado
- La separación que existe entre la enseñanza de las competencias de comunicación y los cursos de contenidos (content courses)

Dicotomía entre la educación general y la especializada

Si analizamos el desarrollo de las disciplinas, observamos que los estudios y las consideraciones inter y transdisciplinarias ya han transformado las fronteras disciplinarias tradicionales, las cuales se difuminan cada vez más. Los cambios en las disciplinas, junto a los cambios en las teorías sobre cómo aprendemos, han promovido que los programas de estudio revisen los requerimientos de las concentraciones integrando actividades o cursos que lleven al estudiante a hacerse preguntas significativas sobre sus áreas de interés; a entender la relación de esa disciplina con otras, así como con el quehacer social, a desarrollar la habilidad de trabajar con formas de análisis que exigen contextualización y a prestar atención a los valores que inciden sobre el análisis de un problema. También se espera que los currículos ayuden a los estudiantes al desarrollo de conocimientos,

habilidades y actitudes universitarias e intelectuales indispensables para participar en el diálogo de nuestra cultura (Schneider, 1996; Senado Académico de Río Piedras. Comité Especial para la Reconcepción del Bachillerato, 1999; Technology Review (MIT), 1987). En este sentido, parte de las funciones de la educación general la realizan cursos de la concentración en cuanto estos:

- discuten y reflexionan sobre los fundamentos del conocimiento;
- relacionan las disciplinas y trabajan temas interdisciplinarios;
- desarrollan destrezas de comunicación;
- desarrollan la sensibilidad a valores éticos.
- desarrollan destrezas para el análisis crítico en contextos diferentes

La necesidad de unos conocimientos comunes a todos los estudiantes

En la modernidad se pensaba que el conocimiento era universal y objetivo. Desde principios del siglo 20 han surgido críticas a estos supuestos (Cherryholmes, 1999; Toulmin, 1990). Así por ejemplo, a partir de los años sesentas la metáfora del conocimiento como fundamento y estructura lineal ha ido perdiendo vigencia y se ha ido sustituyendo por la imagen del conocimiento como una red de conexiones y sistemas dinámicos (Rorty, 1979, Toulmin, 1990). En este sentido no hay fundamentos esenciales que todos deben conocer, sino unos campos con los cuales deben familiarizarse. Así por ejemplo, la Universidad de Harvard en su última revisión del “core curriculum” plantea:

We recommend that the Core Program be succeeded by a general education requirement that will enhance curricular choice, educate students in a set of areas that are defined broadly, include a wide range of courses, and provide for the development of a new set of integrative, foundational courses

We outline an overall framework that focuses on providing students with greater flexibility to explore new areas, to discover new intellectual passions, and to move easily among fields of study so that they may more freely shape their education in close consultation with faculty advisers. (Harvard University, 2004)

La visión de un ciudadano educado

En los últimos años hemos sido testigos de una dinámica de grandes transformaciones en nuestra sociedad: el surgimiento de una economía global basada en el conocimiento, la revolución tecnológica y su impacto en los sistemas de información, cambios culturales, cambios en las estructuras sociales y hasta en los patrones de vida. Estos cambios requieren desarrollar nuevas competencias, actitudes y valores en los estudiantes. Por ejemplo, la nueva economía requiere una mentalidad innovadora y orientación al trabajo colaborativo en escenarios multidisciplinares y multiculturales. La actitud emprendedora es necesaria en los diversos escenarios de nuestro quehacer y surgen nuevos valores, que llevan a su vez a nuevos pecados como el de degradación del ambiente. Así tanto en el contenido como en los procesos educativos se deben promover estas competencias, actitudes y valores.

El desarrollo de las competencias de comunicación

La evidencia comprueba que la mejor forma de desarrollar las competencias lingüísticas es a través de los cursos de interés del estudiante. Así al desarrollar las secuencias en las concentraciones se deben señalar cursos que vayan desarrollando, en conjunto con el apoyo de un Centro de Competencias lingüísticas, las competencias de redactar, comunicarse, preparar informes, presentaciones orales. Así en lugar de cursos específicos para desarrollar las destrezas de comunicación, los profesores de los cursos que integran las competencias lingüísticas deben trabajar en colaboración con especialistas en esta área en Centros de Competencias Lingüísticas. También se trabajaría con los bibliotecarios para coordinar experiencias de desarrollo de las destrezas de información. En las tablas a continuación se reflejan los cambios en la revisión curricular en la UPR- Río Piedras y en qué dirección sugiero se continúe el desarrollo de la educación general.

| LA DICOTOMÍA ESENCIAL ENTRE LA EDUCACIÓN GENERAL Y LA ESPECIALIZADA | | |
|---|---|--|
| Versión iniciada en los años 40 | Revisión del BA UPR-Río Piedras | Tareas a desarrollar |
| Cursos de Humanidades(12), Ciencias Sociales, Ciencias Físicas y Biológicas, Español e Inglés | Cursos de Humanidades (6), Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Razonamiento lógico matemático o cuantitativo Arte, Literatura (Español e Inglés) Se va rompiendo la dicotomía entre la educación general y la especializada. Algunos cursos de las facultades se aceptan como cursos de educación general. | Áreas amplias: Humanidades(12); Ciencias Sociales; Ciencias Naturales Cursos en el área del estudiante no serían necesarios, pues a través de su currículo se obtienen los elementos de la educación general. Mayor apertura en los cursos que se aceptan en cada componente. Esto permitirá al estudiante explorar sus intereses y desarrollar nuevas pasiones. |

| LA NECESIDAD DE UNOS CONOCIMIENTOS COMUNES A TODOS LOS ESTUDIANTES, QUE DENOMINAMOS CURRÍCULO MEDULAR | | |
|---|---|----------------------|
| Versión iniciada en los años 40 | Revisión del BA UPR-Río Piedras | Tareas a desarrollar |
| Cursos de Humanidades(12), Ciencias Sociales, Ciencias Físicas y Biológicas, Español e Inglés Iguales para todos | Cursos de Humanidades (6), Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Razonamiento lógico matemático o cuantitativo Arte, Literatura (Español e Inglés) Se supera la idea de la necesidad de unos conocimientos comunes a todos los estudiantes. Es posible la selección entre posibilidades. | |

La visión de un ciudadano educado

El perfil del egresado en la revisión curricular en UPR- Río Piedras propone esta visión. Es preciso que se vayan integrando en los cursos, por ejemplo, la actitud emprendedora, el trabajo colaborativo, la mirada internacional. De hecho, el ampliar las opciones de selección del estudiante, promueve que asuman una actitud más emprendedora en la construcción de su bachillerato.

| LA SEPARACIÓN ENTRE LA ENSEÑANZA DE LAS COMPETENCIAS DE COMUNICACIÓN Y LOS CURSOS DE CONTENIDO | | | |
|---|---|---|--|
| | Versión iniciada en los años 40 | Revisión del BA UPR-Río Piedras | Tareas a desarrollar |
| Desarrollar las diversas formas de conocimiento que comprende las perspectivas analógica, heurística, creativa e imaginativa y estética | Se asumía que era función del componente de educación general | Se amplía a todos los cursos de educación general. | A través de todo el currículo. |
| Desarrollo de las competencias lingüísticas | Cursos de español e inglés | Cursos de español e inglés. El Instituto de Verano y el Centro de Competencias Lingüísticas | A través del currículo con el apoyo del Centro de Competencias Lingüísticas (ejemplo de la plataforma de matemática en contexto) |

Para lograr esta visión que expongo es necesario que las concentraciones se repiensen, asegurándose que a través de sus cursos se desarrollan las diversas formas de conocimiento que comprende las perspectivas analógica, heurística, creativa e imaginativa y estética; así como las competencias lingüísticas. Esto a su vez enriquece la concentración. Es preciso también el trabajo en equipo entre las diversas facultades, y de estas con el Centro de Competencias Lingüísticas, para ofrecer al estudiante las experiencias que mejor desarrollen los objetivos de la educación general. Necesitamos también, como muy bien plantea Yarzabal (1998) romper con esquemas que hemos sostenido por décadas. Al desarrollar los nuevos esquemas es preciso recordar lo que nos dice el conocido antro-

pólogo Clifford Geertz: “What we are seeing is not just another redrawing of the cultural map...but an alteration of the principle of mapping” (165).

Termino con una cita de mi padre, Ángel Quintero Alfaro, tan pertinente hoy:

¿Hacia dónde va la educación en Puerto Rico? era una pregunta fundamental que me hacía al iniciar mis labores en el Departamento de Instrucción; lo es también ahora. Es quizás una pregunta perenne, por lo que en el momento histórico que nos ha tocado vivir, en que en todas partes se ha quebrado la visión anterior del mundo, y en medio de la angustia que esa disolución crea, hay la urgencia de desarrollar una nueva visión, y, en gran medida, “inventar” el futuro.

Así los invito, siguiendo el espíritu de uno de los autores de la visión de educación general de los años 40, que repensemos nuestros esquemas e imaginemos programas universitarios que apoyen a nuestros estudiantes para que puedan a su vez inventar su futuro.

BIBLIOGRAFÍA

- Association of American Colleges and Universities. 2002. *Great Expectations: A New Vision for Learning as a Nation Goes to College*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities
- Bell, D. 1966. *The reforming of general education*. New York: Columbia University Press.
- Benítez, J. 1943. *La reforma universitaria. Junto a la Torre: Jornada de un programa universitario (1942-1962)*. San Juan: Universidad de Puerto Rico.
- Bowers, C.A. 1987. *Elements of a Post-Liberal Theory of Education*. New York: Teachers College.
- Cherryholmes, C.H. 1999. *Reading Pragmatism*. New York: Teachers College Press.
- Gaff, J. 1999. *General Education: The Changing Agenda. Series of Discussion Papers for Faculty Members and Academic Leaders*. The Association of American Colleges and Universities.
- Geertz, C. (1980). Blurred genres: The refiguration of social thought. *American Scholar*, 49(2), 165–179.

- Harvard University. 2004. *A Report on Harvard College Curricular Review*. Cambridge: Harvard University, Faculty of Arts and Sciences.
- Kimball, B.A. 1995. *Orators and Philosophers: A History of the Idea of Liberal Education*. New York: College Entrance Examination Board.
- Miller, G.E. 1988. *The Meaning of General Education*. New York: Teachers College Press.
- Quintero, A.G. 1958. *Educación General, Propósito, Métodos, Contenido. La Torre*, VI (21), 167-89.
- Quintero, A. G. 1949. Teoría de la Educación General. *Journal of General Education*, III (3) Abril.
- Quintero, A. H. y Rivera Medina, E. 1990. *La educación general en la Universidad de Puerto Rico*. Presentación en Colegio Universitario de Cayey, 30 de marzo de 1990.
- Ratcliff, J.L. 1996. Quality and Coherence in General Education. Gaff, J.G. y Ratcliff, J.L. *Handbook of the Undergraduate Curriculum*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Rorty, R. 1979. *Philosophy and the Mirror of Nature*. New Jersey: Princeton University Press.
- Schneider, C. G. 1996. The Arts and the Science Majors. Gaff, J.G. y Ratcliff, J.L. *Handbook of the Undergraduate Curriculum*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schneider, C.G. y Schoenberg, R. 1997. *Contemporary Understanding of Liberal Education*. Series of Discussion Papers for Faculty Members and Academic Leaders. The Association of American Colleges and Universities.
- Senado Académico de Río Piedras. *Comité Espacial para la Reconceptualización del Bachillerato*. 1999. Un bachillerato para el 2000. Río Piedras: Senado Académico UPR.
- Technology Review (MIT). 1987. Assessment and Change in Undergraduate Education. *Technology Review*. October, 13-26.
- Toulmin, S. 1990. *Cosmópolis: The hidden agenda of modernity*. Chicago: University of Chicago Press.
- Yarzabal, L. 1988. *Consenso para el Cambio en la Educación Superior*. Caracas: UNESCO.

El Desarrollo del pensamiento creativo en la Educación General

Ileana Irvine

Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto Metropolitano

RESUMEN: Discusión de una serie de preguntas claves al hablar sobre la formación de la persona educada: ¿Qué es la creatividad? ¿Qué es el pensamiento creativo? ¿Cómo puede integrarse el pensamiento creativo en los programas de Educación General?, entre otras. PALABRAS CLAVES: arte, pensamiento creativo, creatividad, innovación

“Innovar o Abdicar.” Ese es el importante reto al que tendrán que enfrentarse las naciones del mundo ante el impulso incontenible hacia la innovación que ha surgido como producto de los descubrimientos científicos y tecnológicos de la pasada década. Según el Council on Economic Competitiveness (2004) las naciones exitosas serán las que logren estructurarse para asumir el liderazgo en la innovación, serán aquellas cuyos ciudadanos tengan la mayor capacidad para generar las mejores ideas y transformarlas en productos revolucionarios. La Unión Europea mediante la Estrategia de Lisboa también ha establecido parámetros generales para que los países miembros se comprometan a desarrollar políticas que involucren a los ciudadanos en esfuerzos de cambio e innovación (Kok, 2004). De esta forma la creatividad y la innovación se convierten en atributos centrales para la competitividad y el avance de las naciones

Este impulso hacia la innovación y la creatividad se refleja en las prioridades que el sector económico le asigna a la educación universitaria en Estados Unidos, en Europa y también en Puer-

to Rico. Un estudio llevado a cabo por el Greater Expectations Panel (2002) de los Estados Unidos advierte que los egresados universitarios entrarán a participar en una economía basada en el conocimiento, por lo que necesitarán ser pensadores ágiles, capaces de pensar “fuera de la caja” y resolver problemas con creatividad. Smith-Bingham (2006) describe cómo en Inglaterra y Escocia se están llevando a cabo esfuerzos a nivel de los ministerios de Educación para resaltar la creatividad en la política pública y así proveer nuevas alternativas para los grandes retos de la humanidad, no sólo en lo que se refiere a la economía y los negocios sino en lo referente a la salud, la ciencia, las artes y la democracia. Jackson (2006), también en Inglaterra, propone un currículo universitario para que los estudiantes puedan “imaginar mundos nuevos” y usar la creatividad para llevar a cabo cambios complejos. En Puerto Rico tanto el grupo de la Alianza para el Desarrollo de Puerto Rico (2008) como Soto Class y Marxuach Colón (2007) del Centro para la Nueva Economía proponen precisamente la integración de diversos sectores, incluyendo el educativo en alianzas que fomenten la innovación y el desarrollo efectivo de los recursos humanos para el fortalecimiento de la economía del país.

La competitividad nacional y la pertinencia de la educación que ofrecen las universidades es un nuevo capítulo de una controversia que ha surgido en varios momentos en la historia de la educación superior norteamericana. Tradicionalmente esto ha suscitado exigencias de cambio en los currículos universitarios, muy particularmente en las áreas de educación general. Boyer y Levine (1981) proveen una amplia descripción de los diversos propósitos que ha tenido la educación general en los Estados Unidos y de cómo los cambios económicos, políticos y sociales han influenciado en la definición de la persona educada. Irvine (1986) describe cómo la educación general evolucionó durante el siglo veinte precisamente para responder a las necesidades de una economía que se transformaba primeramente de la agricultura a la industrialización y desde mediados de siglo hacia una economía postindustrial. Estas exigencias a las universidades fueron tomando fuerza a mediados del pasado siglo con la publicación del importante estudio *General Education in a Free Society: Report of the Harvard Committee* (Harvard Committee, 1945) y posteriormente en las décadas de los ochenta y

noventa con una enorme cantidad de estudios diversos que se sucedieron uno tras otro y que exigían transformaciones fundamentales en la formación general de los egresados de las universidades. Algunos de los estudios más importantes fueron: *To Reclaim a Legacy: A Report on the Humanities in Higher Education* (Bennett, 1984), *Involvement in Learning: Realizing the Potential of Higher Education* (Study Group on the Condition of Excellence in American Education, 1984), *Integrity in the College Curriculum* (Task Force of the Association of American Colleges, 1985) y *Sustaining Vitality in General Education* (Association of American Colleges and Universities, 1994). Stark y Lattucca (1997) proveen una descripción detallada de los asuntos que se discutieron en los estudios de este periodo y cuyas recomendaciones pueden ser pertinentes al análisis de la situación actual.

¿Deben las universidades fortalecer la innovación y la creatividad?

Ha quedado establecido que en tiempos de cambio los sectores económicos miran hacia las universidades y les delegan la responsabilidad de formar a las personas educadas que necesitan en el mundo del trabajo. La experiencia a través de la historia es que las universidades se resisten a cambiar sus prioridades y a responder con rapidez a lo que se les exige. Un estudio reciente del Conference Board (2006) sobre la capacidad para la innovación de los empleados nuevos que eran egresados de universidades de cuatro años arrojó los siguientes resultados: Un 73.6% de los patronos encuestados opinó que la capacidad para la innovación iba a ser cada vez más importante para las personas que entran a la fuerza trabajadora. Sin embargo, éstos opinaron que el 54.2% de los nuevos empleados eran “deficientes” en cuanto a sus capacidades para la creación y la innovación y solamente un 21.5% de los empleados ameritaban la clasificación de “excelentes”. El estudio advierte que la creatividad debería ser uno de los resultados a esperarse de la educación superior.

Varios estudios recientes hechos por los sectores académicos han llamado de nuevo a la revisión de los currículos universitarios y a la redefinición de la persona educada. En *Shared futures: Global learning and liberal education*, Hovland (2006) plantea la necesidad

de que la educación universitaria sirva para promover nuevas formas de interacción en un mundo globalizado profundamente dividido, pero interconectado y con la necesidad de resolver problemas globales de política, social, de salud, y de seguridad. Concluye que aunque la necesidad de cambio es clara todavía no se han hecho suficientes esfuerzos para transformar los programas universitarios en esa dirección. Por otra parte el estudio *College Learning for the New Global Century* llevado a cabo por la Association of America's Colleges and Universities (2007) especifica que la creatividad debería ser uno de los resultados esenciales de la educación superior, pero que son pocos los programas y departamentos universitarios que han desarrollado currículos y esfuerzos pedagógicos a esos efectos. Finalmente, el informe del National Leadership Council for Liberal Education and America's Promise (2007) plantea que es importante que los egresados universitarios reciban una formación universitaria que desarrolle sus competencias tanto para el pensamiento crítico como para el creativo que capacite a los egresados universitarios a imaginar un futuro diferente, construir vidas coherentes y de significado personal en medio de un ambiente caótico de cambios constantes y de profunda incertidumbre. Gardner (2006) en su libro *Five Minds for the Future* plantea que los tiempos exigen que las personas sean capaces de modificar sus formas de pensar, que la persona educada del Siglo 21 tiene que tener la capacidad de pensar con creatividad.

Jackson (2006) refleja una actitud favorable hacia la creatividad en las opiniones de profesores y estudiantes que han participado en proyecto de The Imaginative Curriculum el cual estudia precisamente como integrar la creatividad en la enseñanza universitaria. Ha sido su experiencia que la mayoría de los profesores que han participado en el proyecto creen que la creatividad es importante, pero que no se ha atendido directamente ni conceptualizado como un problema para la enseñanza universitaria. Sugiere que los profesores universitarios que quieran considerar la creatividad dentro de su práctica educativa se hagan una pregunta inicial ¿cómo podemos mejorar las experiencias en la universidad y las vidas futuras de nuestros estudiantes dándole mayor atención a la creatividad en su aprendizaje?

¿Qué es la creatividad?

Los expertos que estudian la creatividad han llegado a ciertos puntos de consenso aunque hay ligeras diferencias en cuanto al énfasis que les asignan a los componentes de la creatividad. Algunos estudiosos ponen énfasis en el proceso, otros en las características de la persona creativa o del producto creativo, del contexto social o de la interacción entre esos factores. Amabile (1996) define la creatividad como “el proceso de crear ideas nuevas y útiles”. Para de Bono (1970) las personas están atadas a patrones de pensamiento de los que no pueden sustraerse por lo que el proceso de la creatividad conlleva necesariamente “la reestructuración de patrones de pensamiento para crear algo nuevo.” Hay que romper con la manera de pensar acostumbrada, para poder pensar de una nueva. Por su parte Sternberg y Lubart (1995) ponen énfasis en el producto más que en el proceso. No se puede saber si una persona es o no creativa hasta que haya producido algo: “Una persona es creativa cuando consistentemente crea productos creativos y un producto es creativo cuando es: a) novedoso y b) apropiado”. ¿Y quien determina si un producto es “novedoso” o “apropiado”? La respuesta puede ser diferente según el contexto cultural. Csikszentmihalyi (1999) le añade la dimensión social-cultural a su definición de la creatividad: “Crear algo genuinamente nuevo y que se valore lo suficiente como para formar parte de la cultura existente”. Su perspectiva dialéctica propone la interacción entre tres factores: individuo, ámbito y campo. Han de ser los expertos dentro del ámbito o la disciplina, en un contexto social particular quienes determinen si una idea es novedosa o práctica. No es raro que un escritor o pintor desconocido en su época sea considerado un gran artista por generaciones posteriores. Eso sucedió con Vincent Van Gogh quien nunca vendió un cuadro en una galería y sin embargo, hoy en día sus obras cuestan millones y forman parte de las colecciones de los museos más importantes del mundo. Otro caso es el de Albert Einstein cuya teoría de la relatividad sólo pudo ser comprendida en su momento por un pequeño grupo de los físicos más importantes de su época. Aunque el ciudadano promedio aún no comprenda tal teoría, eso no impide que Einstein sea considerado uno de los genios más importantes en la historia de la ciencia. En ambos casos ha sido la opinión de los miembros destacados de sus respectivos “campos” la

que ha resultado decisiva para la consagración de las obras de estas dos conocidas figuras.

Por su parte, Cropley (2004) toma en consideración la dimensión ética en su definición: “La creatividad tiene tres elementos: Novedad- se aleja de lo familiar; Efectividad- logra algún propósito; Ética- ofrece fines positivos para la humanidad”. Posiblemente la definición más completa sea la de Gardner (1993): “La persona creativa es aquella que regularmente resuelve problemas, crea productos o define nuevas preguntas en un ámbito de una forma que inicialmente se considera novel, pero que finalmente logra ser aceptada en un ambiente cultural en particular.” ¿Y donde queda la innovación? La innovación es “el uso de una idea nueva por parte de un individuo, una compañía u organización para un fin práctico” (de Bono, 1970). No puede haber innovación sin creatividad.

El pensamiento creativo y la educación general

El desarrollo del pensamiento creativo constituye un verdadero reto para los profesores universitarios. Jackson (2006) argumenta que aunque la creatividad es omnipresente en la universidad, está un poco escondida bajo el manto del pensamiento analítico que domina el discurso académico. Durante siglos las universidades han privilegiado la lógica y el análisis por encima de la creatividad, por lo que cabría preguntarnos directamente ¿cuál es la diferencia entre el pensamiento analítico y el creativo? En su libro clásico *Lateral Thinking*, de Bono (1970) hace una excelente exposición en la que contrasta el pensamiento vertical y el lateral. El pensamiento vertical es analítico, selectivo, dirigido, secuencial y excluye lo irrelevante ya que tiene el propósito de obtener una solución correcta. Este es el tipo de pensamiento que impera en la educación tradicional en la cual el profesor predetermina lo que va a acontecer en la clase y establece anticipadamente los términos de la discusión. La tarea del estudiante frecuentemente consiste en analizar lo que se le presente y producir la respuesta correcta. Esta respuesta no sería otra que la que estaba en la mente del profesor al momento de formular la pregunta. De otro lado, el pensamiento lateral, que es el que se asocia con la creatividad, es generativo y no teme explorar lo que parezca irrelevante, busca provocar, producir muchas ideas y alternativas, abrir nuevos caminos que se alejen de la respuesta

usual, de lo esperado. El pensamiento lateral toma tiempo, no se puede predefinir y es de naturaleza desafiante por lo que puede llevar a los estudiantes por caminos no previstos y afectar la sensación de control del profesor. El cultivar el desarrollo del pensamiento creativo en el salón de clases conlleva una manera muy diferente de ver la función del profesor.

Una visión que puede ser muy útil para los educadores es el concepto de “inteligencia exitosa” de Sternberg (1996) ya que integra tres tipos de inteligencia: la inteligencia analítica, la inteligencia creativa y la inteligencia práctica. La inteligencia analítica es la que se utiliza para analizar y evaluar las ideas, solucionar problemas y tomar decisiones. La inteligencia creativa genera ideas, busca nuevas conexiones entre elementos aparentemente dispares y aspira a la creación de una nueva síntesis. Finalmente, es la inteligencia práctica la que traduce de la teoría a la práctica y logra aplicaciones concretas. Todo producto creativo y toda innovación tienen necesariamente que partir de la utilización de estas tres habilidades intelectuales. Lubart y Guignard (2004) lo resumen de la siguiente manera: la habilidad sintética permite que se definan o planteen los problemas de una forma innovadora, la habilidad analítica sirve para reconocer cuál de las alternativas es la mejor y la habilidad práctica es la que se usa para “vender” la idea a los demás.

La incorporación de la creatividad en el programa de educación general es un punto de especial interés para los universitarios. La educación general constituye la expresión curricular de la misión de la universidad, el componente que describe a la persona educada integralmente que la institución dice que va a formar. Por medio de la educación general el estudiante adquiere conocimientos y estilos de pensar que le enriquecen más allá de los que adquiere dentro de su campo de especialización. Pero esto no es necesariamente fácil para los profesores. Becher y Trowler (2001) han planteado que la cultura universitaria revuelve alrededor de las tribus y los territorios académicos deslindados por los departamentos y las disciplinas. Algunos estudios indican que los profesores universitarios enfocan el *problema* de enseñar o de aprender en términos de su disciplina y utilizan las metodologías de su disciplina para enseñar (Bass, 1999). Además parten de modelos de las disciplinas que no fueron desarrollados necesariamente con el propósito de enseñar

(Shulman, 1998) y al diseñar sus cursos se dirigen de inmediato a seleccionar el contenido y ponen menos atención a otros aspectos del curso (Stark & Lattuca, 1997). Otro aspecto importante es el traído por Sternberg (1997) quien ha señalado que las disciplinas y campos profesionales favorecen unos estilos de pensamiento que consideran apropiados por sobre otros que privilegian menos. ¿Cuál es la importancia de esto? El desarrollo del pensamiento creativo en un curso de educación general requiere tomar en consideración que en el mismo hay estudiantes de todas las disciplinas y campos profesionales que se ofrecen en la institución. Si un profesor no está consciente de este aspecto en su forma de enseñar puede limitarse a los estilos de pensamiento de su disciplina y dificultar el diálogo y la participación de los estudiantes de campos diferentes al suyo. Esto requiere que el profesor esté muy pendiente de cómo enseña y busque ampliar su repertorio de prácticas educativas en beneficio de todos sus estudiantes. Esto requerirá un buen esfuerzo ya que según Erdle y Murray (1986) los profesores adoptan sus estilos de enseñar temprano en sus carreras y éstos tienden a persistir.

¿Qué pueden hacer los profesores que interesen revisar su práctica educativa para desarrollar las competencias de pensamiento creativo? Shulman (1987) y Grossman, Wilson y Shulman (1989) afirman que la enseñanza no es una técnica genérica sino un proceso que surge de la visión personal del profesor sobre su campo de estudio. Jackson y Shaw (2006) proponen que los profesores universitarios analicen su relación con su propia disciplina, las prioridades que ésta asigna y el rol que pueda jugar la creatividad en su forma de enseñar. A esos efectos han propuesto se consideren las siguientes preguntas para la reflexión personal y profesional:

1. ¿Qué significa ser creativo en la materia que usted enseña?
2. ¿Qué aspectos de su materia estimulan a los profesores a la creatividad?
3. ¿Cómo pueden los profesores de su materia ayudar a sus estudiantes a desarrollar la creatividad?
4. ¿Cómo identifican y evalúan la creatividad los profesores de su materia?
5. ¿Cuáles son las barreras a la creatividad?
6. ¿Se valora la creatividad en su disciplina?

Una vez hecho esto, sería conveniente analizar también cómo afecta la propia visión de la disciplina al enseñar cursos de educación general en los que los estudiantes provienen de trasfondos bien diversos. A esos efectos les invito a reflexionar sobre dos preguntas adicionales: 1) ¿Cuáles son las barreras que le pone la materia que enseñe a los estudiantes de otros campos? y 2) ¿Cómo puede la materia que enseñe estimular la creatividad de estudiantes de otras especialidades?

Otro aspecto interesante es examinar la forma en que se establecen los objetivos para los cursos de educación general. En muchas universidades en Puerto Rico se continúa utilizando la tradicional taxonomía de Bloom que presenta los niveles tradicionales de: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis, evaluación. Una mejor alternativa que sí toma en consideración la creatividad es la taxonomía de Bloom revisada por Anderson et al (2000) y que propone los siguientes niveles: conocer, comprender, aplicar, analizar, evaluar, crear. La dimensión de mayor complejidad es la de *Crear* y se define como “Generar nuevas ideas, productos, o nuevas formas de ver las cosas. Diseñar, construir, planificar, producir, inventar.” Esto tiene implicaciones y posibilidades para incluir la creatividad al diseñar nuestros cursos y para identificar los aspectos que podemos evaluar.

¿Cómo crear un ambiente favorable para la creatividad en el salón de clases?

Hay técnicas diversas para desarrollar competencias específicas del pensamiento creativo, pero en este trabajo hemos optado por presentar recomendaciones generales dirigidas a crear un ambiente favorable a la creatividad que pueda serle útil a profesores de campos diversos. Los profesores podrán seleccionar las que les parezcan que puedan enriquecer su manera de enseñar. La creatividad, tanto por parte del profesor como de los estudiantes, conlleva el riesgo de salirse de los confines de seguridad, de como señala de Bono (1970), “romper los patrones de pensamiento”. Para los que les interese utilizar algunas herramientas específicas de creatividad que sean divertidas y apropiadas para el salón de clase del nivel universitario pueden ver un resumen en Irvine (1998-99).

Las recomendaciones a continuación son de la autora, pero al confeccionarlas se tomaron en consideración muchas de las ideas de los expertos citados en este trabajo, particularmente las de: Amabile (1996), Cropley (2004), de Bono (1970, 1992), Koestler (1964), Gelb (1998), Oliver, Bharat, McGoldrick, y Edwards (2006), Sawyer (2006). Sternberg, (1996, 1997) y Sternberg y Spear-Swerling (1996).

Para crear un ambiente favorable al desarrollo del pensamiento creativo en sus clases considere lo siguiente:

1. Despierte la curiosidad de los estudiantes

- Construya un puente entre el contenido del curso y el mundo de los estudiantes
- Facilite que establezcan conexiones entre lo que se presenta en clase, el mundo externo y sus experiencias e intereses
- Incorpore aspectos de la cultura popular.
- Estimule la novedad, el apartarse de lo usual.
- Bríndeles libertad para que escojan sus temas y formas de hacer las cosas.

2. Promueva el refinamiento de los sentidos

- Tome en consideración la estimulación sensorial en la preparación de sus clases.
- Incluya todos los sentidos
- Utilice la visualización creativa y las simulaciones multisensoriales.
- Utilice la sinestesia

3. Valore la originalidad

- Promueva la reflexión en los estudiantes, qué se conozcan a sí mismos.
- Provea oportunidad para la generación de ideas.
- Fomente un ambiente seguro para que los estudiantes tomen riesgos en su propio aprendizaje.
- Plantee criterios de evaluación con cierta apertura a la perspectiva individual.

- Utilice palabras que promuevan el pensamiento original: Cree, invente, imagine, diseñe, suponga...

4. Enfoque el análisis desde múltiples perspectivas

- Promueva el análisis de situaciones desde varios puntos de vista, particularmente los poco usuales.
- Fomente la representación de problemas en diversas formas.
- Incorpore las inteligencias múltiples
- Utilice y desarrolle el pensamiento metafórico: pensar una cosa en términos de otra.

5. Abra espacio para la ambigüedad

- Evite el dogmatismo y la rigidez. Reconozca sus propios errores.
- Valore las preguntas
- No esté seguro de todo lo que dice, plantee la posibilidad de la duda
- Evite juzgar prematuramente las ideas de sus estudiantes.
- Abra la discusión a la consideración de lo que parezca absurdo.

6. Tome en consideración las emociones suyas y de los estudiantes

- Practique y promueva la empatía.
- Establezca un ambiente seguro para la expresión abierta de los pensamientos
- Escuche sin juzgar.
- Fortalezca la autoestima de sus estudiantes.
- Brinde oportunidades para la introspección
- Trate a sus estudiantes con respeto.
- Reconozca los logros de sus estudiantes.

7. Cultive el sentido del humor

- El humor desarrolla niveles altos de pensamiento
- Conlleva bi-asociación, o sea, ver dos planos simultáneamente.

8. Desarrolle el espíritu de colaboración

- Provea oportunidades para el trabajo en equipo
- Forme parte del equipo junto a sus estudiantes
- Promueva el intercambio de ideas dentro y fuera del salón de clases.
- Evite la competencia entre los estudiantes
- Utilice la evaluación de pares.

En este trabajo se ha discutido como, una vez más, las universidades han sido llamadas a responder a las transformaciones tecnológicas, científicas y sociales y a las exigencias del sector económico en la formación de la persona educada. La historia demuestra que las transformaciones nunca han sido fáciles para las universidades. Sin embargo la creatividad puede ser el puente para que juntos, profesores y estudiantes desatemos una ola de innovación y reinventemos la universidad para el Siglo 21. Les invito a que reflexionen sobre su práctica educativa y a que pongan en práctica algunas de estas recomendaciones. A los colegas que interesen continuar el diálogo les invito a que se comuniquen conmigo en profirvine@yahoo.com.

BIBLIOGRAFÍA

- Alianza para el Desarrollo de Puerto Rico (2008). *Plan de Acción*. Recuperado el 3 de abril de 2008. http://www.alianzapr.org/documentos/Alianza-Plan_de_Accion.pdf.
- Amabile, T. M. (1989). *Growing up creative: Nurturing a life of creativity*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview Press.
- Anderson, L.W., Krathwohl, D.R., Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., et al. (2000) *Taxonomy for learning and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. MA: Allyn & Bacon
- Association of American Colleges and Universities (1994, January). *Strong Foundations*. Washington, DC: Publicado por el autor.
- Becher, T y Trowler, P. (2001). *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the cultures of disciplines*. (2nda Ed.) Londres: Open University Press.
- Bennett, W. (1984). *To Reclaim a Legacy: A Report on the Humanities in Higher Education*. Washington, DC: National Endowment for the Humanities.
- Boyer, E.L. y Levine, A. (1981). *A quest for common learning: The aims of general education*. Washington, DC: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a systems perspective for the study of creativity. En R.J. Sternberg. (Ed.) *Handbook of creativity*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Conference Board, et.al. (2006). *Are they really ready to work? Employers' perspectives on the basic knowledge and applied skills of new entrants to the 21st century U.S. workforce*. Recuperado 28 de enero de 2007. http://www.conference-board.org/pdf_free/BED-06-Workforce.pdf
- Council on Competitiveness (2004). *Innovate America: Thriving in a World of Challenge and Change*. www. Compete.org/ (Recuperado en agosto de 2005).
- Cropley, A.J. (2004). *Creativity in education and learning: A guide for teachers and educators*. London: Routledge Falmer.
- de Bono, E. (1970). *Lateral thinking: Creativity step by step*. Nueva York: Harper & Row.
- de Bono, E. (1992) *Serious creativity*. Nueva York: Harper Collins.
- Erdle, S. y Murray, H.G. (1986). Interfaculty differences in classroom teaching behaviors and their relationship to student instructional ratings. *Research in Higher Education*, 24, 115-127.
- Gardner, H. (1993). *Creating minds*. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, H. (2006). *Five minds for the future*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Gelb, M.J. (1998). *How to think like Leonardo da Vinci*. Nueva York: Dell Publishing.
- Greater Expectations National Panel (2002). *Greater expectations*. Washington, DC: American Association of Colleges and Universities.
- Grossman, P. L., Wilson, S.M., Shulman, L.S. (1989). Teachers of substance: Subject matter knowledge for teaching. En M. C. Reynolds (Ed.) *Knowledge base for the beginning teacher*, 23-36. New York: Pergamon.
- Gruber, H.E. y Davis, S.N. (1988). Inching our way up Mt. Olympus: The evolving-systems approach to creative thinking. En R.J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity*. New York: Cambridge University Press.
- Harvard Committee (1945). *General Education in a free society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Hovland, K. (2006). Shared futures: Global learning and liberal education. Association of American Colleges and Universities. Recuperado el 17 de febrero de 2008 http://www.aacu.org/SharedFutures/documents/Shared_Futures.pdf
- Irvine, I. (1986). *Forecasting the aims, content, and organization of college general education programs: A Delphi study*. Disertación doctoral, Fordham University, Nueva York.
- Irvine, I. (1998-99). Creativity tools for the college classroom. *Journal of Innovative Management*, 4 (2): 56-66.
- Jackson, N.Y. (2006). Imagining a different world. En N. Jackson, M. Oliver, M. Shaw y J. Wisdom. *Developing creativity in higher education: An imaginative curriculum*. New York: Routledge.
- Jackson, N. Y y Shaw, M. (2006). Developing subject perspectives on creativity in higher education. En N. Jackson, M. Oliver, M. Shaw y J. Wisdom. *Developing creativity in higher education: An imaginative curriculum*. New York: Routledge.
- Kok, W. (2004). *Facing the challenge: The Lisbon strategy for growth and development. Report from the High Level Group*. Recuperado el 15 de febrero de 2008 http://ec.europa.eu/growthandjobs/pdf/kok_report_en.pdf
- Koestler, A. (1964). *The act of creation*. Londres: Arkana.
- National Leadership Council for Liberal Education & America's Promise (2007). *College Learning for the New Global Century- Executive Summary*. Recuperado el 28 de enero de 2007 de American Association of Colleges and Universities. http://aacu-secure.nisgroup.com/advocacy/leap/documents/Global_Century_ExecSum_final.pdf
- Oliver, M., Bharat, S., McGoldrick, C. y Edwards, M. (2006). Students experiences of creativity. En N. Jackson, M. Oliver, M. Shaw y J. Wisdom. *Developing creativity in higher education: An imaginative curriculum*. Nueva York: Routledge.
- Sawyer, R.K. (2006). *Explaining creativity: The science of human innovation*. Nueva York: Oxford University Press.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Shulman, L.S. (1998). Course anatomy: The dissection and analysis of knowledge through teaching. *The course portfolio: How faculty can examine their teaching to advance practice and improve student learning*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Smith-Bingham, R. (2006). Public policy, innovation and the need for creativity. En N. Jackson, M. Oliver, M. Shaw y J. Wisdom (Editores). *Developing creativity in higher education: An imaginative curriculum*. Nueva York: Routledge.
- Soto Class, M. y Marxuach Colón, S. (2007). *Ponencia del Centro para la Nueva Economía ante la Comisión de Hacienda y Asuntos Financieros de la Cámara de Representantes del Estado Libre Asociado de Puerto Rico*. Recuperado el 12 de febrero de 2008. [http://www.grupocne.org/publications/Ponencia%20Ley%20de%20Incentivos%20--%20Camara%20\(2\).pdf](http://www.grupocne.org/publications/Ponencia%20Ley%20de%20Incentivos%20--%20Camara%20(2).pdf)
- Stark, J.S. y Lattucca L.R. (1997). *Shaping the college curriculum: Academic plans in action*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Sternberg, R. J. (1996). *Successful intelligence: How practical and creative intelligence determine success in life*. Nueva York: Simon and Schuster.
- Sternberg, R. J. (1997). *Thinking styles*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J, Grigorenko, E.L. y Singer, J.L. (2004). *Creativity: From potential to realization*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Sternberg, R. J. y Lubart, T. E. (1995). What is creativity and who needs it? *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. Nueva York: The Free Press.
- Sternberg, R. J. y Spear-Swerling, L. (1996). *Teaching for thinking*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Study Group on the Condition of Excellence in American Education (1984). *Involvement in Learning: Realizing the Potential of Higher Education*. Washington, DC: US Government Printing Office. (Re impreso por la American Association for Higher Education).
- Task Force of the Association of American Colleges (1985). *Sustaining Vitality in General Education*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities

La Educación Universitaria y la Misión Universitaria según Jaime Benítez Brian Muñoz

Universidad de Puerto Rico, Mayagüez

RESUMEN: Análisis de diversas respuestas a una interrogante clave en el quehacer universitario: ¿Cuál debería ser la naturaleza de nuestra educación universitaria para el desarrollo de un ciudadano responsable? PALABRAS CLAVES: Jaime Benítez, la misión universitaria, destrezas básicas, educación universitaria

En 1943, Jaime Benítez pronuncia su *Reforma universitaria* y con ella desarrolla un proyecto pedagógico aún vigente en la Universidad de Puerto Rico. El principio de la misma es el valor intransferible de la persona humana. Quizás parecería que este planteamiento humanístico (de valor pedagógico en el discurso *Reforma universitaria*) va dirigido a los estudiantes, los profesores y los empleados de la Universidad de Puerto Rico. Sin embargo, al leerlo resulta evidente que el mismo va más allá de un simple proyecto de reforma educativa. Es un texto que presenta un plan político que intenta rescatar el valor de la democracia y de la educación democrática.

A. Planteamiento:

Jaime Benítez apunta hacia los valores de libertad y recalca la necesidad de la lucha para que no se apague el faro de la esperanza de un mundo mejor:

Puerto Rico es una escasa tierra en soledad. Una tierra cargada de hombres sobre el mar. Hoy más que nunca isleños, cada uno de nosotros gana o pierde su particular destino a la medida de su nobleza frente al destino colectivo de dos millones de seres humanos ... Estamos peleando porque se logre la libertad del hombre, el respeto de su espíritu, el acatamiento a su dignidad; porque se establezcan nuevas y más legítimas formas de convivencia ... Mientras defendamos el valor trascendente de la persona humana en el sitio que nos toque, estamos peleando también.¹

El principio que defiende el proyecto de Jaime Benítez se anunciaba desde las primeras páginas. El planteamiento es sin duda universalista y aboga por la persona humana:

He dicho servir el hombre en Puerto Rico y no el hombre de Puerto Rico, para subrayar así desde el principio la esencial universalidad del ser humano y la esencial universalidad de nuestra trayectoria. Somos hombres en primera instancia y antes que nada. Luego somos españoles, franceses, ingleses, mejicanos, puertorriqueños. Frente al puertorriqueño no estamos ante el hombre de esta tierra tan sólo, sino, además y aún más importante, ante el hombre de todas las tierras, ante el hombre. Puerto Rico es, en última instancia, el sitio donde nos ha tocado a nosotros realizar en nuestras vidas la dignidad inherente a la naturaleza humana.²

Me parece que es otra manera de decir que la nacionalidad es un dato secundario frente a la esencia del ser humano. El planteamiento universalista se hace aún más claro cuando Benítez trata del contexto europeo y no duda en mostrar la catástrofe que acecha al mundo en este “*momento histórico de mayor crisis para el ser humano*”.³ La locura fascista que devora a Europa pone en peligro los valores de la justicia. El asunto es grave en los años 40 y urge una reflexión sobre los valores de una cultura humanística en decadencia.

El “estilo de vida” europeo y democrático se pierde y el riesgo es de perder “*la oportunidad de orientar nuestras vidas*”.⁴ La crisis europea es ante todo, según Benítez, una crisis cultural que afecta el sentido hondo de la existencia humana. El punto de apoyo del debate cultural lo encuentra el autor en un ideal: el de la convivencia democrática como “*bandera y esperanza del porvenir*”:

Mi tesis es que el rescate del alma humana del laberinto del poder sólo tiene posibilidades de lograrse dentro del marco vital de la democracia. La democracia no es tan sólo, ni principalmente, una forma de gobierno. Si fuera únicamente eso, sería una técnica en el proceso histórico del hombre sin ninguna importancia definitiva ... Pero la democracia, ciertamente en el sentido en que usamos esa palabra hoy, en el sentido de bandera y esperanza del porvenir, la democracia es antes que técnica política, un ideal de convivencia. Hasta la fecha lo que conocemos por democracias son sistemas de vida más o menos distantes del ideal en sí.⁵

Jaime Benítez hace de la democracia el ideal de la convivencia humana, la esperanza del género humano, aún no logrado, pero al cual se dirige éste a lo largo de su historia. Sin embargo, no presenta la imagen de la isla de Puerto Rico como el lugar idóneo para la democracia. Al contrario, denuncia la similitud entre la falta de democracia en Europa y el desarrollo de la demagogia en Puerto Rico:

La vida pública puertorriqueña, aún en la medida que ha estado en nuestras manos orientarla, no se ha caracterizado por su justicia ... por su lealtad democrática, por su uso del poder para servir al pueblo. El movimiento de reforma económica, política, social, educativa, de los últimos años, independientemente de la eficacia de sus métodos o del éxito eventual de sus gestiones, ha advenido al poder precisamente en atención a una protesta democrática contra un estilo de vida deshumanizado y trivial. Esta protesta democrática no es privativa de Puerto Rico únicamente. A través de la América hispánica, de Estados Unidos,

¹ Jaime Benítez, “La reforma universitaria”, discurso pronunciado el 15 de febrero de 1943, Boletín de la Universidad de Puerto Rico, serie XIII, número 3, (1943): 14-15.

² Benítez 3.

³ Benítez 3.

⁴ Benítez 4.

⁵ Benítez 7.

de Inglaterra, crece también un oleaje de protesta que apareja el advenimiento de nuevas orientaciones.⁶

Benítez señala además que la esperanza en un mundo mejor pasa por el regreso de la justicia y de sus valores. La reforma educativa o política es posible si existe una *lealtad básica*, que va acompañada de un “*sentido de la historia, de la época y del sitio en que vive*”.⁷ El sentido de la historia es esencial cuando se trata de construir las bases de un mundo nuevo dedicado a salvar el valor de la persona humana. Esta última y la libertad son los dos pilares de la convivencia democrática:

El hombre libre, el que respeta y perfecciona sus potencias de suerte que al usarlas, lo hace con arreglo al más alto ideal de naturaleza humana y lo hace voluntariamente. Ser hombre libre en este sentido no es poder hacer lo que se quiere, sino querer voluntariamente hacer lo que se debe ... El ideal de cultura democrática es el ideal de la integridad humana.⁸

B. Realidades de hoy:

En mi opinión los retos actuales de la vida universitaria consisten en:

1. ¿Cómo desarrollar destrezas lingüísticas? No hablo de lenguas extranjeras sino del uso correcto del castellano y del inglés. En el RUM, 1 de cada 3 estudiantes de nuevo ingreso reconoce que va a necesitar ayuda para hablar y escribir en inglés. Por su parte, la mitad de ellos piensa que domina la lengua española. Sin embargo, esta percepción resulta evidentemente errónea; de ahí la necesidad de crear dos Centros de Redacción, en Español y en Inglés.
2. ¿Cómo promover una actitud voluntaria y el valor del esfuerzo? El setenta y siete por ciento (77%) de los estudiantes de nuevo ingreso espera recibir A en la mayoría de

sus clases durante su primer año de estudio. ¿Sueño o in consciencia? Asimismo el treinta y ocho por ciento (38%) aspira al grado de Maestría y el veinte por ciento (20%) al grado de doctor. Sin embargo, cuarenta por ciento (40%) reconoce que va a necesitar ayuda para adquirir buenos hábitos de estudio. Cuando se les pregunta acerca del tiempo que piensan dedicar a los estudios, la mayoría afirma que entre 1 y 5 horas semanales, mientras que un 15 por ciento indica que no estudiará.

3. Otra pregunta esencial en un Colegio de Ciencia e Ingeniería es: ¿La universidad es únicamente un lugar de formación de profesionales o tiene la misión educativa del ciudadano de mañana? Setenta por ciento (70%) de los estudiantes viene al RUM por los programas académicos y el prestigio de la Institución.

C. Conclusiones generales:

Que me entiendan bien. No estoy aquí para lanzar piedras a institución alguna, ni para dar lecciones a nadie. Sólo quisiera interrogar el propósito y la validez de una educación general cuando la universidad se transforma en una “*High School* con prestigio”, como dice uno de mis compañeros. Tampoco tengo recetas fáciles para mejorar el nivel académico de nuestros estudiantes. Todavía reflexiono acerca del verdadero propósito de la enseñanza académica de las Humanidades y de la Filosofía, pero eso sí, no creo que podamos estar satisfechos como universitarios del nivel mediocre de la mayoría de nuestros estudiantes en el RUM, en lo que al ejercicio académico de las Humanidades se refiere. Las destrezas básicas de redacción, de análisis crítico y a veces de lectura, son inexistentes en los estudiantes de nuevo ingreso. No importa que formemos ingenieros o científicos, la educación general nunca debe relegarse a un plano secundario. Si no actuamos, corremos el riesgo de crear generaciones sin el sentido histórico necesario para entender su presente y mucho menos su futuro.

⁶ Benítez 7-8.

⁷ Benítez 8.

⁸ Benítez 11.

El rol del *Centro para el
Desarrollo de Competencias Lingüísticas (CDCL)*
en la Educación General
Denise López-Mazzeo

Universidad de Puerto Rico, Río Piedras

RESUMEN: Exposición de las tareas que realiza el CDCL para fomentar el desarrollo de las destrezas de redacción, lecturas analíticas y críticas, así como métodos de investigación y del desarrollo de pensamiento crítico.

El Centro para el Desarrollo de Competencias Lingüísticas (CDCL), unidad adscrita a la Facultad de Estudios Generales, comenzó en 1995 sirviendo a la población de nuevo ingreso. Su creación es fruto del esfuerzo de los profesores de los cursos de Español e Inglés que identificaron las destrezas lingüísticas como un área de necesidad de los estudiantes de nuevo ingreso. Por tal razón, en el CDCL, se ofrecen tutorías individuales y grupales en los procesos de lecturas analíticas y críticas, redacción, métodos de investigación y documentación, y el desarrollo de pensamiento crítico, aspectos necesarios para su desempeño a nivel académico universitario. A partir del año académico 2005-2006, se ha producido un marcado aumento en el número de tutorías y talleres coordinados por el CDCL:

| Año académico | Tutorías | Talleres |
|---------------|----------|----------|
| 2005-2006 | 1832 | 322 |
| 2006-2007 | 2814 | 673 |
| 2007-2008 | 2729 | 1073 |

Además, el CDCL atiende dichas áreas a través de una secuencia de talleres elaborada según los temas necesarios durante los pasados años y a petición de los profesores de las distintas facultades. Los talleres a su vez son preparados por los ayudantes de cátedra que trabajan en el CDCL bajo la supervisión directa de la Directora y los Coordinadores de Área, de forma que podamos asegurar la calidad de los servicios. Los participantes se benefician, ya que tienen la oportunidad de repasar aspectos teóricos para luego discutir los ejercicios y aclarar cualquier duda que surja durante el taller. A esos efectos, en el CDCL cumplimos con uno de los objetivos establecidos por la Facultad de Estudios Generales en su esfuerzo por que los estudiantes adquieran, refuercen y apliquen el conocimiento aprendido a través de todas las disciplinas. Entre los temas para los talleres se encuentran: “Pasos para realizar una reseña”, “Reading for Meaning: Steps for Effective Reading”, “Entre lo connotativo y denotativo”, “Guías prácticas para escribir una reflexión”, “Overcoming Your Fear of English”, “Errores comunes en el español de Puerto Rico”, “Delimitación de tema y construcción de la oración temática”, “Trouble Spots in English for Intermediate to Advanced Students”, “Writing to Learn”, “Apuntes para la escritura de un cuento”, “¿Cómo redactar un ensayo”, “Introducción al uso de los manuales MLA y APA”, “Pasos para una investigación”, “¿Cómo redactar una propuesta?”, “Trabajo en grupo”, “Acercamiento a la creación poética”, entre otros.

Los ayudantes de cátedra ejercen la función de interlocutores críticos al discutir los trabajos de los estudiantes en las diferentes materias. Tanto la Directora como los Coordinadores son responsables del desarrollo académico y profesional de los estudiantes graduados que laboran en el CDCL. El equipo de trabajo se reúne regularmente para llevar a cabo sesiones de discusión y para identificar estrategias a utilizarse durante las sesiones de tutorías y de talleres. Además, el Centro coordina talleres de adiestramiento por profesores y expertos en las áreas que los interlocutores críticos determinan que necesitan para ser más efectivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A partir de la aprobación en el Senado Académico de la Revisión del Bachillerato (Certificación 46, Año Académico 2005-2006), el CDCL ha ampliado su oferta para atender a todos los estudiantes

subgraduados y graduados del Recinto de Río Piedras. Entre las poblaciones que solicitan los servicios del CDCL se encuentran: 1) Estudiantes que llegan de manera voluntaria o son referidos por los profesores; 2) Estudiantes que tomaron cursos en el Instituto de Verano; 3) Estudiantes de la Iniciativas Bilingüe y China; y 4) Proyectos especiales para estudiantes subgraduados y graduados del Recinto. Cabe señalar que el CDCL dará seguimiento a los estudiantes que participaron en el Instituto de Verano a los que se les requiere participar en tutorías y talleres para un total de 10 horas contacto por semestre/ 20 horas durante su primer año. Por otro lado, los estudiantes de las Iniciativas Bilingüe y China que visitan el CDCL reciben tutorías individuales en español como segundo idioma. Esto es parte de un esfuerzo conjunto entre los profesores de los cursos de Español y el CDCL para que los estudiantes puedan obtener fluidez y dominio de la lengua española, y así lograr una transición adecuada al tomar los cursos de contenido en dicho idioma.

Uno de los logros más sobresalientes del pasado año fue la preparación del *Manual de Tutor*, una recopilación de material que se utilizará para adiestrar a los futuros interlocutores. Este proyecto fue posible gracias a una asignación de fondos especiales. Estos fondos también permitieron la creación de ejercicios para nuestra página interactiva en la red cibernética. Los ayudantes de cátedra colaboraron en la determinación de la estructura y el contenido de los escritos que incluyen “La tutoría efectiva afectiva: Un ejercicio para la libertad”, “La comprensión lectora”, “Redacción”, “Destrezas de investigación”, “Tutorías en segundas lenguas” y “Motivación y aprendizaje”. Estas tareas provocaron la reflexión de los Coordinadores de Área sobre las condiciones idóneas en que puede darse el proceso de mentoría de los ayudantes de cátedra. La producción del Manual nos llena de gran satisfacción, ya que nos da la oportunidad de compartir nuestras experiencias con tutores de otros programas. Ya que como hemos descubierto, tenemos en común la meta de fortalecer y mejorar las competencias lingüísticas de los estudiantes universitarios en Puerto Rico.

Lineamientos preliminares sobre la "Educación General"

Luis A. González Pérez

Universidad de Puerto Rico, Arecibo

RESUMEN: Este ensayo es una reflexión sobre la implantación en la Universidad de Puerto Rico en Arecibo del concepto de "Educación General" que toma como base el concepto mismo de Universidad y de las humanidades. PALABRAS CLAVES: educación general, John Dewey, filosofía, universidad, humanidades, ciencia, valores

Voy a comenzar esta reflexión partiendo del siguiente supuesto: "La adquisición de destrezas, la posesión del conocimiento, el logro de cultura no son fines: son señales de crecimiento y medios para continuarlo".¹ Esta concepción de la educación del filósofo norteamericano, John Dewey, nos puede servir de guía para aclarar el asunto que estamos tratando aquí, sobre todo, porque en el fondo de lo que se trata es de establecer cuál será, en última instancia, la dirección que tomará esta Institución en el futuro. Por lo tanto, en este proceso debería operar la mayor reflexión sobre lo que pretendemos y cuáles serán los instrumentos más adecuados para lograrlo. Dewey sostiene además que la educación es un proceso continuo de crecimiento; el fin de ésta será la capacitación del sujeto para que siga educándose, hacerlo más sensible a los cambios y a su vez que sea más capaz de aprovechar dichos cambios.² Para este filósofo el pensar es un instrumento para la reconstrucción de la experien-

¹ John Dewey, *La reconstrucción de la Filosofía* (Buenos Aires: Aguilar, 1964) 249.

² Dewey 249.

cia, que se vale de la observación directa de los hechos con miras a resolver una situación incierta. Si tomamos como base estas indicaciones podríamos resolver disputas conceptuales con una mejor comprensión de su dificultad. No debemos entender las cuestiones filosóficas de fondo como una recitación de palabras, ideas, teorías y generalidades que suene agradable al oído, que satisfaga con adornos retóricos, o impresione superficialmente a lectores incautos. Si nos proponemos definir qué tipo de individuo deseamos formar, nos colocamos dentro de lo que es propiamente la filosofía de la educación. ¿Nos hemos planteado esta cuestión? En mi caso creo que la cita inicial nos da una buena clave para dirigir nuestros esfuerzos; claro está, si entendemos la educación como una actividad concentrada en lograr en el presente de cada cual, el mayor desarrollo posible, el mayor crecimiento; la educación entendida, entonces, como una actividad que provee unas herramientas útiles para toda la vida.³

Creo que lo que nos proponemos debe ser visto como un ejercicio para establecer las bases filosóficas sobre las cuales orientaremos nuestra labor y responsabilidad institucional, disciplinaria e individual. En cada una de esas dimensiones debemos tener claro que el mismo concepto de "responsabilidad" está sujeto a unas consideraciones morales, si por "responsabilidad moral" entendemos una acción que requiere de una elección. En esto también nuestra manera de entender lo moral sigue los planteamientos del filósofo norteamericano. Esta concepción de lo moral se aparta de los fines inalterables y de la teoría de los valores absolutos. Entiende que la vida moral debería estar concentrada en tratar de resolver los males, en desarrollar métodos para tratarlos, en rastrear las consecuencias de los distintos modos de acción a ser intentados; en otras palabras, una sugerencia al uso de la inteligencia. No nos toca a nosotros realizar el inventario de lo que la tradición llamó los valores o fines últimos de la moral. Tampoco, el refinamiento de los conceptos, con la pretensión de adjudicarles rango filosófico. Para Dewey, la medida de la educación radica en el tipo de individuo que fomenta,⁴ lo cual debería ser nuestra preocupación al tratar de definir lo que

consideramos como "Educación General". En lo que sigue trataré de establecer unos lineamientos generales sobre este asunto.

Esta preocupación la expresamos anteriormente en relación con el Departamento de Humanidades de la Universidad de Puerto Rico en Arecibo en un documento que titulamos "Reflexiones sobre el desarrollo de un perfil del Departamento de Humanidades"⁵ el cual podría ser pertinente para el asunto que tenemos ante nuestra consideración porque parte del mismo supuesto: que el establecimiento de nuestra política de educación general requiere de una reflexión académica profunda que nos permita afrontar los cambios significativos que hemos experimentado durante los pasados treinta y cinco años, a la vez que nos provea de una dirección para el futuro, mediante un diálogo respetuoso, en el que reconozcamos las aportaciones de cada una de las disciplinas. No puede ser una respuesta a la ligera o una tarea impuesta para salir del paso, ante un trámite burocrático. El ambiente académico con el cual nos enfrentamos nos brinda la oportunidad de convertirnos en los líderes de una institución cuya reflexión sobre sí misma está concentrada en los aspectos puramente cuantitativos del proceso educativo, lo cual es muy necesario pues nos provee de indicaciones que dirigen nuestra acción ya que en el fondo el avalúo es una herramienta, no un fin en sí mismo. Lo que hagamos en esta coyuntura marcará nuestro futuro. Por ello les presento parte de lo que podría ser la dirección de nuestro análisis, sin que ello signifique una camisa de fuerza o una imposición arbitraria.

El 27 de mayo de 1933, con motivo de la aceptación del rectorado de la Universidad de Friburgo de Brisgovia, Heidegger pronuncia su famoso discurso "La Autoafirmación de la Universidad Alemana",⁶ en éste reflexiona sobre la esencia y el papel que le corresponde a la universidad. Sobre este asunto plantea: "¿Sabemos algo de esa misión espiritual? Tanto si la sabemos como si no, la pregunta sigue siendo ineludible: ¿estamos nosotros, profesores y alumnos de esta alta escuela, enraizados auténticamente y en co-

⁵ Luis A. González Pérez, *Reflexiones sobre el desarrollo de un perfil del Departamento de Humanidades*. (UPRA 2006).

⁶ Martin Heidegger, *La autoafirmación de la Universidad alemana* (Madrid: Tecnos, 1996).

³ Dewey 248-249.

⁴ Dewey 260.

mún en la esencia de la Universidad...? ¿Tiene esta esencia auténtica capacidad de informar nuestra existencia? Sólo, ciertamente, si queremos esta esencia a fondo".⁷ Para Heidegger la tarea de pensar la Universidad está determinada por el pensamiento sobre los alcances del concepto de autonomía que cobija esa institución. Esa autonomía "... sólo se justifica sobre la base de la autorreflexión".⁸

Esta reflexión de Heidegger sobre la Universidad alemana puede ser trasladada perfectamente al ámbito local que nos ocupa, puesto que nuestra preocupación recae sobre la Universidad de Puerto Rico en Arecibo. Sobre este asunto también podemos invocar a este filósofo: "Pero, ¿sabemos realmente quiénes somos nosotros, esta corporación de profesores y alumnos de la escuela superior...?" --en nuestro caso Universidad de Puerto Rico en Arecibo-- "¿Podemos saberlo, sin la más constante y severa autorreflexión?"⁹

Heidegger define la universidad como la "escuela superior que, desde la ciencia y mediante la ciencia, acoge, para su educación y disciplina, a los dirigentes y guardianes del destino del pueblo...".¹⁰ El concepto de ciencia del que habla Heidegger aquí no es el comúnmente aceptado que se limita al campo de las ciencias naturales. "Ciencia" significa aquí, más que cualquier otra cosa, la esencia del propio saber. Para Heidegger "toda ciencia es filosofía, lo sepa y lo quiera, o no. Toda ciencia sigue ligada a ese inicio de la filosofía. De él extrae la fuerza de su esencia, suponiendo que siga estando a la altura de su inicio".¹¹ La esencia de la ciencia es el cuestionamiento constante, que no significa un paso previo a la respuesta, sino que el preguntar se "convertirá en la suprema figura del saber".¹² Para Heidegger este concepto de ciencia debería estar arraigado en la vida universitaria, en la forma en que se realiza la labor científica en comunidad.

En la conclusión de este discurso Heidegger se pregunta si ese es el tipo de Universidad que se desea o, si por el contrario, su misión se limitará a realizar meros cambios de instituciones antiguas para

sustituirlas por otras nuevas, de forma ocasional. La preocupación sigue siendo válida también para el asunto que nos interesa.

Una reflexión más contemporánea sobre este mismo tema es la "Universidad sin condición" de Jacques Derrida.¹³ En esta conferencia pronunciada en la Universidad de Stanford, California, en abril de 1998, Derrida coincide en lo esencial con Heidegger, sobre el carácter autónomo y libre que define la universidad. También estipula que "la universidad hace profesión de la verdad, declara, promete un compromiso sin límite para con la verdad".¹⁴ El propio Derrida reconoce que este concepto de verdad ha sido sometido a un fuerte análisis, del cual, justamente él, ha sido parte. Fundamentalmente, la universidad es una organización con el propósito común de adelantar el saber por todos los medios; según Derrida: "Dicha universidad exige y se le debería reconocer en principio, además de lo que se denomina la libertad académica, una libertad incondicional de cuestionamiento y de proposición, e incluso, más aún si cabe, el derecho de decir públicamente todo lo que exigen una investigación, un saber y un pensamiento de la verdad".¹⁵ La universidad debería ser un centro de resistencia crítica, adoptada ésta como una vocación; resistencia frente a todos los poderes dogmáticos e injustos. Este derecho que Derrida exige para la universidad es el mismo reclamado por Kant en 1784, a propósito de su ensayo "¿Qué es la Ilustración?", y en "La contienda entre las facultades de Filosofía y Teología" en 1798. En estos ensayos Kant reclama el derecho a expresar públicamente el pensamiento y a la libre discusión de las ideas.

Derrida conecta el tema de la universidad directamente con el de las humanidades, al que designa como nuevas, pues propone un concepto sobre éstas en el que la autocrítica, o la deconstrucción de su historia y de sus propios axiomas, sean parte de las tareas de éstas. No obstante, no se está planteando un tipo de borrón y cuenta nueva, en el que no hay espacio para la tradición; muy por el contrario, Derrida sugiere que hay que cultivar la tradición, pues el reclamo a

⁷ Heidegger 8.

⁸ Heidegger 8.

⁹ Heidegger 8.

¹⁰ Heidegger 8.

¹¹ Heidegger 9.

¹² Heidegger 13.

¹³ Jacques Derrida, *Universidad sin condición* (Madrid: Trota, 2002).

¹⁴ Derrida 10.

¹⁵ Derrida 10.

decirlo todo en el espacio público es parte del vínculo de las nuevas humanidades con la Ilustración.¹⁶

El concepto de "nuevas humanidades", según lo define Derrida, es un concepto abierto, no encerrado en sí mismo, que busca un mejor acceso a un espacio público que ha sido transformado por nuevas técnicas de comunicación, de información, de archivo y de producción de saber. Para Derrida, el derecho a la resistencia incondicional como esencia de la universidad, que ésta está obligada a reflejar, inventar y plantear a través de unas humanidades capaces de hacerse cargo de las tareas de esa reconstrucción,¹⁷ está ligado "...al derecho incondicional de plantear cuestiones críticas no sólo a la historia del concepto de hombre sino a la historia misma de la noción de crítica, a la forma y a la autoridad de la cuestión, a la forma interrogativa del pensamiento".¹⁸ En otras palabras, para Derrida nada escapa al derecho a cuestionarlo todo, incluso el propio status del pensamiento como cuestionamiento, esencial a éste en los términos propuestos por Heidegger.

Existe un problema subyacente en el concepto de incondicional, pues al ser abstracto está expuesto al asedio por todos sus flancos; está expuesto a ser tomado y por ende, a claudicar ante la menor provocación, pues no está dispuesto a aceptar condiciones. Ante estas situaciones, si se rinde, también se vende, se convierte en apéndice de consorcios y firmas comerciales: "Hoy en día, en Estados Unidos, y en el mundo entero, juega una baza política importante: ¿en qué medida la organización de la universidad y de la enseñanza debe ser sustentada, es decir, directa o indirectamente controlada, digamos con un eufemismo <patrocinada>, por intereses comerciales e industriales?"¹⁹ Dentro de este panorama Derrida nos advierte sobre el acoso al que son sometidas las humanidades, al convertirse en rehenes de los departamentos de ciencias, que acaparan la inversión por considerarlo rentable para el capital. Por estas razones cabe la pregunta por la posibilidad real de una universidad sin condición, que no se venda ni claudique por ningún precio. Por

ello, para Derrida las "nuevas humanidades" son un espacio para la "desobediencia civil", en un lugar de resistencia y de disidencia, amparadas en "nombre de una ley superior y de una justicia del pensamiento".²⁰ Las recomendaciones de Derrida sobre los campos de saber de esas nuevas humanidades, deberían ser un buen punto de partida para revisar nuestras propias concepciones.

Otro texto interesante que nos puede arrojar luz sobre este tema es *The Learning Society*, de R. Hutchins.²¹ Según éste, desde la década de 1960, la noción milenaria de la universidad como una comunidad autónoma de maestros y alumnos unidos en la búsqueda de la verdad, se ha ido transformando en la noción de la universidad como el centro neurálgico de un conocimiento industrial, dedicado al poder, la prosperidad y el prestigio nacional.²² El cuestionamiento a si es posible la subsistencia de la "comunidad de maestros y estudiantes", no obstante, no es nuevo, ni surge a partir de la referida década. Estas preocupaciones han aflorado desde el auge de la Revolución Industrial, de las revoluciones china y soviética y luego de la segunda guerra mundial, al tenerse en cuenta que la universidad puede ser útil promoviendo el avance tecnológico, afirmándose que ésta debe cambiar con los tiempos.²³ No debe sorprendernos, entonces, los cantos de sirenas recientes, sobre este mismo asunto. Los promotores del "assessment", de la "calidad total" y otras modalidades administrativas, no hacen nada más que ser los corifeos de los intereses extra universitarios que de tiempo en tiempo rugen, con menor o mayor fuerza, dependiendo, claro está, de a cuál tajada de fondos estén abocados. Según Hutchins, si la universidad acepta los fondos de las distintas agencias, gubernamentales o privadas, acepta también la misión de esas entidades, lo cual no necesariamente representa la misión de la universidad.

La definición sobre la universidad propuesta por Hutchins sostiene que el objetivo de ésta es la visión del conocimiento, la vida, el mundo o la verdad como un todo. La intención de la universidad es someter la pretensión y los excesos de los especialistas al círculo

¹⁶ Derrida 14, 19.

¹⁷ Derrida 13.

¹⁸ Derrida 13-14.

¹⁹ Derrida 17.

²⁰ Derrida 17.

²¹ R.M. Hutchins, *The Learning Society* (New York: Frederick A. Praeger, Publ., 1968).

²² Hutchins 106.

²³ Hutchins 106.

de los académicos y a la crítica de otras disciplinas.²⁴ El objetivo real es, pues, la visión integral, totalizante, relacional; sin ser totalitaria, ni autoritaria.

La visión sobre la noción de verdad y de saber adoptada por Hutchins no dista mucho de la de Heidegger, en el sentido del concepto de ciencia concebido por los griegos, como un saber que abarca la totalidad de lo real. Para Hutchins su concepto de ciencia se aleja de la noción de ciencia desarrollada posterior a la Revolución Científica, pues ésta se circunscribe a lo observable, que según éste se pierde gran parte del colorido de la imaginación, de la sensibilidad del alma, se empobrece el espíritu y, como consecuencia, el mirar se convierte en estrecho, seco y duro.²⁵ Se desprende de estas afirmaciones la aspiración de la universidad a englobar en una sola comunidad los distintos saberes y las distintas disciplinas con el único fin de proveer una visión más completa del mundo que la rodea. La especialización y la tecnología también tienen su espacio dentro de esta comunidad de saberes, para que éstas también participen de la humanización que la universidad y las humanidades persiguen. La educación liberal, según Hutchins, es para todos porque todos tienen el derecho a que su mente sea liberada.

La preocupación genuina de Hutchins es que la especialización desmedida que asoma en la universidad tiende a desvincular al profesor de la verdadera discusión, encerrándolo dentro de la universidad, convirtiendo el campo en su propiedad privada; la atmósfera universitaria no es propicia para el genio, está inclinada a aceptar la doctrina y la ejecución rutinaria.²⁶ Estas afirmaciones del autor aplican perfectamente a nuestro ambiente universitario en donde se acepta todo, con la excusa de que viene de tal o cual organismo, de tal o cual administrador; nos imponen, patrones, metodologías, procesos, aceptados pasivamente, sin la debida reflexión sobre cómo, en última instancia, adelantamos el conocimiento y los fines con los cuales estamos comprometidos, en tanto universitarios. La burocracia desmedida que caracteriza también a la universidad actual deshumaniza, pues se pierde el contacto directo entre los admi-

nistradores y el resto de la comunidad. Esta burocracia asume que la universidad existe para sus propósitos y no a la inversa.

En 1978 la fundación Rockefeller auspició un estudio sobre el status de las humanidades en los Estados Unidos. Para ello convocó a treinta y dos intelectuales de prestigio dentro del ambiente académico norteamericano. Esta comisión recogió sus hallazgos en un volumen titulado *The Humanities in American Life*. En éste se definen las humanidades como una búsqueda de respuestas incompletas a las interrogantes del ser humano. Por lo tanto, es un método más que un conjunto de disciplinas. Definición que encaja perfectamente con la idea que se tenía en el siglo XIV cuando hacen su aparición en el mundo occidental.²⁷ En esta noción sobre las humanidades está presente la idea de éstas como una crítica de la cultura, idea que se acerca también al concepto de filosofía defendido por Dewey a través de su vasta obra.

En los planteamientos sobre el amplio espectro de los estudios humanísticos, la comisión coincide con las propuestas de Derrida comentadas anteriormente. En un mundo tan variado como el actual es necesaria una interrelación entre los saberes que cubran áreas como las ciencias sociales, ciencias naturales, tecnología, filosofía, medios de comunicación y otro.²⁸ Por lo tanto, circunscribir las humanidades a unas disciplinas que tradicionalmente se han considerado como de su exclusivo dominio, debe ser reevaluada de manera que éstas se atemperen a las necesidades actuales y sean relevantes a las nuevas necesidades. Las humanidades deben ser entonces un campo interdisciplinario, multidisciplinario y transdisciplinario. De lo contrario, el espacio de crítica de la cultura y la renovación de los métodos necesarios para esa crítica, serán provistos por otras disciplinas más atentas a esas realidades, que ya están proponiendo análisis y respuestas adecuadas a las interrogantes del momento.

Nuestro planteamiento no está anclado en una noción renacentista o ilustrada de las humanidades, lo cual estaría en contra del propio espíritu de esos dos fenómenos culturales. Más bien recoge

²⁴ Hutchins 108.

²⁵ Hutchins 109.

²⁶ Hutchins 115.

²⁷ Eugenio Garín, *La Educación en Europa 1400-1600* (Barcelona: Crítica, 1987).

²⁸ *The Humanities in American Life: Report of the Commission on the Humanities* (Berkeley: University of California Press, 1980) 6.

sus sugerencias críticas.²⁹ En este aspecto, Dewey nos puede guiar, pues nos alerta sobre el papel fundamental que juega la ciencia en el modelamiento de nuestro entorno. Para Dewey "el mundo de la ciencia moderna es un mundo abierto, un mundo que varía indefinidamente y al que no es posible señalarle un límite en su conformación interna; un mundo que externamente va más allá de toda frontera posible".³⁰ Este aspecto de la ciencia ha sido posible gracias a los métodos desarrollados por ella para llevar a cabo una investigación organizada y controlada que permite la comprobación de sus resultados. Dewey propone una labor igual en el campo de las disciplinas humanísticas. Una actitud similar permitiría un acercamiento dialogado entre campos opuestos artificialmente.

Desearía señalar algunas consideraciones sobre el papel de las ciencias en el programa de educación general. Es muy común escuchar acusaciones de lado a lado, tanto desde las humanidades, como desde la ciencia, en cuanto a cuál de esas disciplinas están llamadas a llevar la voz cantante en los procesos educativos actuales. Del lado de la ciencia se argumenta que debido a los adelantos tecnológicos y la presencia de la ciencia en todos los aspectos de la vida del ser humano actual, el énfasis de la educación debería recaer sobre ésta de forma tal que los estudiantes salgan debidamente preparados para hacerle frente a un mundo cada vez más dinámico y cambiante. Por el lado de las humanidades se afirma que todos los males y problemas actuales son el resultado de una sociedad cada vez más materialista y subordinada a los intereses de la ciencia, lo cual ha deshumanizado al ser humano. Los que así opinan recargan sobre los estudios humanísticos los aspectos que denominan como espirituales, y rechazan todo lo que suene a material. Estas suposiciones pierden de perspectiva que lo "humano es lo que el hombre hace".³¹ Por lo tanto, también supone una visión miope de lo que son las humanidades. Una mirada superficial a la historia de la cultura occidental notará que desde la antigüedad clásica, pasando por el Renacimiento y la Ilustración, hasta nuestros días todos los grandes pensadores han mostrado un gran respeto por la ciencia. De igual

forma, los científicos que han revolucionado el campo científico han estado ligado a las humanidades, ya sea porque ellos mismos son humanistas, o porque han incorporado a su obra los distintos aspectos de éstas. En este asunto también nos guiamos por el filósofo norteamericano. Dewey sostiene que "la ciencia, utilizada en el campo educacional, puede determinar los hechos reales y generalizarlos sobre la base de causa y efecto".³² Por otro lado sostiene que "dado que el método científico depende de experiencias controladas experimentalmente en forma directa, una aplicación filosófica del punto de vista científico destacará la exigencia de que en la escuela se realicen tales experiencias, sobre todo contra la mera adquisición de informaciones ya hechas y proporcionadas sin vincularlas con la experiencia propia de los estudiantes".³³ Como vemos, en el proceso educativo la ciencia juega un papel fundamental, pues ésta debe ser una guía en cuanto al desarrollo de método experimental por parte del maestro, además de fomentar experiencias significativas para el estudiante. Según Dewey, cuando haya una genuina colaboración entre ciencia y filosofía se superaría la distinción milenaria entre teoría y práctica, la cual ha llevado a la confusión de plantearse que hay unos conocimientos más humanos que otros.

La ciencia juega un papel muy importante en la creación de actitudes más humildes con respecto al tema de la verdad y de los valores. El carácter tentativo e hipotético de los resultados de la ciencia ha mostrado cómo la cautela es el único principio estable en ese campo. Toda persona de la ciencia sabe que un hallazgo científico necesita ser corregido mediante una investigación seria que requiere de una "... libertad de investigación y libertad de examen".³⁴

El aspecto más importante que debemos tener presente en esta discusión sigue siendo cuál es el modelo de estudiante que pretendemos formar y, por consiguiente, cuál será, en el fondo, el resultado de este esfuerzo. Como bien ha señalado Dewey "el centro natural de cohesión de los diversos estudios es su origen y función social".³⁵ La educación, por tanto, es la actividad más importante

²⁹ Eugenio Garín, *La Educación en Europa 1400-1600* (Barcelona: Crítica, 1987).

³⁰ John Dewey, *La Reconstrucción de la Filosofía*, 120.

³¹ John Dewey, *El hombre y sus problemas* (Buenos Aires: Paidós, 1961) 184.

³² Dewey, *El hombre* 188.

³³ Dewey 188.

³⁴ Dewey 193.

³⁵ Dewey 205.

de cualquier sociedad, un asunto que ha sido tratado también desde la antigüedad clásica. Por ello debemos proveerles a nuestros estudiantes la más amplia gama de experiencias educativas de forma tal que puedan proponer soluciones a diversos problemas y que "... comprendan las causas de los males presentes".³⁶

Como parte de lo que pretendemos lograr con la implantación de una política de educación general está la adquisición de destrezas y conocimientos, entre las que se destaca el tema de los valores. Sobre este particular tendríamos que aclarar primero si éstos caen dentro de las destrezas o de los conocimientos, para luego entonces determinar cómo proceder. Sin embargo, todavía es más importante aclarar, en última instancia, qué son los valores. La teoría sobre los valores es una materia de estudio dentro del tema más amplio de la moral, de la cual se separa tan recientemente como a comienzos del siglo XX con el filósofo alemán Alexius Meinong con quien se da inicio a la llamada Axiología o Teoría del valor. Este campo de estudio sostiene que el ser humano es un ente valorativo; en otras palabras, nuestros actos son elecciones determinadas por unas preferencias de las cuales no podemos sustraernos.³⁷ Por lo tanto, ningún acto humano es neutro; en todo lo que hacemos expresamos nuestros gustos, inclinaciones y deseos. La axiología ha demostrado que no existen valores en sí, absolutos o espirituales, sino actos o cosas a las que le adjudicamos un valor; en última instancia, valorar es expresar nuestra preferencia sobre dicho objeto o acción.³⁸ Si tomamos en consideración las indicaciones de la historia de la ética y de la axiología, como disciplinas que han dedicado mucho esfuerzo para aclarar las confusiones sobre el tema de los valores, nos tenemos que preguntar si nuestra misión es enseñar alguna destreza o conocimiento al que le llamamos valor; o por el contrario, nuestro deber es el de proveerles las herramientas para que los estudiantes puedan actuar, pasar juicio, cuestionar e incluso ser ellos mismos los creadores de valores. El objetivo de la enseñanza de valores supone

el conocimiento y la selección de aquellos que entendemos que son los correctos, supremos o absolutos; por tal motivo, el estudiante debería aprenderlo y practicarlos. Con ese objetivo podríamos convertir nuestra tarea en un adoctrinamiento mediante el cual, al fin y al cabo, lo que estaríamos transmitiendo serían nuestras preferencias y prejuicios. Por consiguiente, nuestra labor con los estudiantes debe ser capacitarlos para que ellos mismos sean capaces de pasar juicio sobre sus propios valores y de su propia conducta con la mayor información posible.

Sobre la palabra espiritual basta decir que la filosofía en el siglo XX ha mostrado cómo estos conceptos que se consideraban entidades o sustancias independientes del propio ser humano, que dieron paso a su vez a la metafísica, son sólo palabras con las que designamos las dimensiones de nuestra propia racionalidad; según señalara Marx "el 'espíritu' nace ya tarado con la maldición de estar 'preñado' de materia, que aquí se manifiesta bajo la forma de capas de aire en movimiento, de sonidos, en una palabra, bajo la forma de lenguaje. El lenguaje es tan viejo como la conciencia".³⁹

Para concluir, esta propuesta de reflexión no es nada más que una invitación genuina a iniciar el proceso de autoanálisis del que hablaba Heidegger. Nuestra responsabilidad y nuestro deber nos lo impone con premura, si queremos ser entes dinámicos con una presencia efectiva en la búsqueda de soluciones a los problemas que cada día agobian más a nuestra universidad y a nuestro país. Hagamos nuestras las palabras de Platón: "Todo lo grande está en medio de la tempestad."⁴⁰

³⁶ Dewy 205.

³⁷ María Eugenia Ojeda, Paula Arizmendi, Enrique Rivero, *Ética: una visión global de la conducta humana* (México: Pearson, 2007) Adolfo Sánchez Vázquez, *Ética* (México: Grijalbo, 1983). Francisco Nuño Vizcarra, *Filosofía, ética, moral y valores* (México: Thomson, 2004).

³⁸ Sánchez Vázquez, *Ética* 118.

³⁹ Citado en *Genealogía del giro lingüístico* de Carlos Rojas Osorio (Antioquia: Editorial Universidad de Antioquia, 2006) 9.

⁴⁰ Platón, *República* (México: Editorial Porrúa, 1984).

Educación general: Componente clave para
el desarrollo de la universidad como
comunidad de aprendizaje y elemento
indispensable del proceso de avalúo
Wanda Delgado¹

Universidad de Puerto Rico, Arecibo

RESUMEN: Esta ponencia explora el concepto de la Educación General y su importancia como base para desarrollar en la universidad una comunidad de aprendizaje sustentada sobre un proceso de avalúo organizado y continuo. PALABRAS CLAVES: avalúo, comunidades de aprendizaje, educación general, colaboración, colaborativo

Hoy más que nunca es imperativo analizar la realidad de todas las instituciones educativas de nivel superior con el fin de asegurar que éstas respondan a las demandas de un mundo en constante cambio. Esto implica reconocer que la educación general es un elemento fundamental cuando se dialoga sobre la universidad como comunidad de aprendizaje y como institución sujeta al avalúo. Este componente temático adquiere protagonismo en el proceso de aprendizaje, sobre todo ahora cuando el fenómeno económico de la globalización impacta todos los órdenes sociales. Es decir, es fundamental formular un nuevo paradigma educativo a nivel superior porque el sistema educativo tiene que entrar de manera efectiva al mundo globalizado.

Este mundo cambiante requiere que las instituciones educativas, en particular las de educación superior, respondan a las demandas de sus comunidades a través de la reformulación de su misión, me-

¹ Esta ponencia fue leída por la Dra. Nilda Fernández en ausencia de la Dra. Delgado.

tas, objetivos, y de los procesos educativos. Requiere el desarrollo de la universidad como comunidad de aprendizaje en la que todos sus integrantes se comuniquen e interaccionen y donde se prepare al educando para integrarse a un mercado laboral inestable.

En este espacio, la educación general tiene que ser evaluada para asegurar su integración efectiva como parte de un proceso de aprendizaje significativo y pertinente al educando. Esa evaluación, a su vez, requiere de un proceso de avalúo que provea la información necesaria que forme la base para la toma de decisiones.

Diferentes organizaciones han opinado sobre la necesidad de reformular las instituciones de educación superior. Entre éstas, se halla la UNESCO (1998), que advierte sobre la importancia de atemperar los sistemas educativos en una sociedad cuyo perfil está cambiando, pues se pasa de un mundo donde la economía está fundamentada sobre la producción de manufactura y productos a uno donde la alta tecnología y las telecomunicaciones son la base del desarrollo económico. Ese nuevo paradigma debe fomentar la interdisciplinariedad y la interacción entre culturas (Ostolaza, 2001; UNESCO, 1998). Todo esto se fundamenta en un elemento rector: el conocimiento. Aquí la educación general juega un rol protagónico.

¿Qué ha estado pasando? Los estudiantes se gradúan tras haber cumplido con la cantidad de créditos exigidos por los respectivos programas académicos. Sin embargo, nos encontramos con que carecen tanto de un cuerpo coherente de conocimientos como de la capacidad de relacionar lo aprendido con el mundo fuera de los predios de las instituciones educativas. Por esto es necesario reformular nuevos planteamientos sobre la educación general.

Se requieren ciudadanos que posean las competencias y los conocimientos necesarios para satisfacer las demandas sociales. Además, la universidad actual es una que tiene que enfrentar la realidad de educar para la diversidad cultural e histórica (Decker, 2003; Leigh, 2003). La época cuando una persona estudiaba un grado e ingresaba en el mercado laboral sin más problemas terminó. Hoy la interdisciplinariedad tiene que servir de base para el desarrollo de los currículos, pues no puede seguirse impartiendo el conocimiento de manera independiente y fragmentada. Los conocimientos, las

destrezas y las competencias tienen que verse en el contexto de la realidad nacional y mundial (UNESCO, 1998).

Es aquí, entonces, cuando el concepto de comunidad de aprendizaje resulta valioso y pertinente. ¿Por qué? La política de educación general de esta Institución (UPRA) señala que se persigue que los egresados integren el aprendizaje como opción fundamental a lo largo de su vida. Para lograrlo, este postulado requiere el compromiso de todos los sectores de la Universidad: docentes, no docentes y estudiantes. Esta es precisamente una comunidad de aprendizaje, donde todos los sectores están integrados. Ahora bien hay que hacer una distinción entre comunidad universitaria y comunidad de aprendizaje.

La revisión de la literatura sobre el concepto *comunidad de aprendizaje* revela que no existe una definición uniforme sobre el mismo (Gabelnick et al., 1990; Schussler, 2003). Sin embargo, la esencia de una comunidad de aprendizaje es el compromiso con el aprendizaje de cada estudiante. Los miembros de la comunidad trabajan juntos para lograr que el estudiante aprenda, aprendizaje que abarca variadas manifestaciones que van desde el ámbito académico hasta el espacio de las relaciones humanas y la convivencia social. Veamos como aquí se inserta la educación general.

Todos los sectores constituyen una comunidad de aprendizaje. Ahora bien, puede haber distintas vertientes de una comunidad de aprendizaje. En el contexto académico sobresale el salón de clases como comunidad de aprendizaje. Aquí el foco es la clase como colectividad en lugar del educando particular. También, se puede recurrir a la matrícula en bloque, ya que permite que una cantidad determinada de estudiantes tomen juntos sus cursos. Otro tipo de comunidad de aprendizaje estudiantil es el grupal (course cluster), versión del curso en bloque. En éste, un grupo de estudiantes es matriculado junto en tres o cuatro clases. Los profesores que imparten las clases están conscientes de esta comunidad y trabajan en colaboración para el desarrollo de las experiencias de aprendizaje.

En estas comunidades se estimulan las discusiones, el trabajo colaborativo, las experiencias de aprendizaje en común, entre otros. Se recurre mucho al aprendizaje a través de la solución de problemas. En estos nuevos espacios, el educador se convierte en un facilitador y se diseñan experiencias educativas en las que el educando

es el protagonista del proceso de aprendizaje. Se comparten conocimientos, valores y metas. Se fomenta la participación, el diálogo y las tareas compartidas. Todo esto contribuye a la retención, al logro de las metas académicas, al desarrollo de la autoestima en el estudiante y mejora la calidad del aprendizaje, entre otros.

Ahora bien, de todo lo que hemos dicho, ¿qué elementos caracterizan a una comunidad de aprendizaje?

- énfasis en el aprendizaje,
- una cultura organizacional colaborativa,
- compromiso para el mejoramiento continuo,
- orientación a la acción y al logro de resultados,
- una visión compartida,
- metas comunes a todos los sectores de la comunidad,
- canales de comunicación abiertos y horizontales,
- trabajo en equipo y
- la toma de decisiones participativa.

Bien diseñada, la comunidad de aprendizaje mejora la calidad de la experiencia universitaria. Ésta contribuye al desarrollo de lazos más allá de los límites de la universidad y prepara a los estudiantes para que enfrenten los retos del mundo externo.

En este escenario, el componente de educación general provee el hilo conductor para el desarrollo de la universidad como comunidad de aprendizaje. La educación general permite reconocer la importancia de la diversidad cultural y el valor de la multiplicidad de perspectivas; fomenta las destrezas de comunicación (oral y escrita), de la investigación, del pensamiento lógico y crítico; promueve el trabajo en equipo; integra diversas formas de tecnología y desarrolla distintos métodos de aprendizaje (presencial y virtual), entre otros.

Una de las maneras de integrar el componente de educación general es reformular los currículos en las comunidades de aprendizaje. Éstas deben integrar las destrezas y competencias de manera interdisciplinaria en todos los cursos de grado asociado y bachillerato. Así, se desarrolla un amplio sentido de propósito y valor; se fomenta el desarrollo de normas para el aprendizaje y para el mejoramiento continuo; se fomenta un sentido de compromiso y de responsabilidad con el aprendizaje de todos los estudiantes; se facilitan las relaciones de colaboración y se ofrecen oportunidades

para que el personal reflexione, así como para el cuestionamiento colectivo y para compartir prácticas o estrategias.

Lo anterior requiere que se redefina la función del educador al postular la necesidad de que dejemos de ver nuestro trabajo como uno independiente y limitado al espacio de la sala de clase. Nos corresponde crear una cultura de colaboración que integre a los diversos protagonistas del proceso de enseñanza aprendizaje: estudiantes, profesores, administradores, orientadores académicos, consejeros profesionales, entre otros. Esto facilita el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje auténtico.

Esa labor conjunta entre los diversos componentes de una comunidad de aprendizaje va a resultar en una serie de decisiones que deben estar basadas en información válida y pertinente. La labor colaborativa en una comunidad de aprendizaje requiere de un continuo flujo de información, para medir la efectividad.

De esta manera se hace necesario hablar sobre los procesos de avalúo. Avalúo que debe estar presente tanto en la sala de clases como a nivel institucional.

Los procesos de avalúo requieren del desarrollo de un sistema para que fluya la comunicación entre todos los componentes universitarios. Nada se hace al azar, pues las acciones y decisiones de los líderes en las comunidades del aprendizaje son pensadas, planificadas, intencionadas y consistentes. A través de estos procesos de avalúo se definen prioridades, se refuerzan valores, se desarrolla un proceso articulado sobre metas y objetivos definidos. Además, se reconoce la importancia de desarrollar un sistema de apoyo al aprendizaje. Por esto, el avalúo se hace un elemento indispensable de la educación general y viceversa; ambos van de la mano y uno (la educación general) necesita del otro (el avalúo) para fortalecerse. Estos procesos pueden trabajarse de manera efectiva al estar enmarcados en una comunidad de aprendizaje, resultando esto en un reto para toda institución educativa. ¿Estamos preparados para asumir ese reto?

La ciencia política como ciencia de síntesis Juan M. Mercado Nieves

Universidad de Puerto Rico, Arecibo

RESUMEN: La ciencia política al ser una ciencia de carácter histórico, no se posiciona aislada ante su objeto o sus objetos de estudio sino que forma parte del mismo o de los mismos. Por lo que debe estar unida a los intereses sociales que interactúan con ella. De esa manera, la ciencia política como ciencia social y ciencia de síntesis debe servir a la sociedad como medio de introspección, auto-conocimiento y crítica. PALABRAS CLAVES: ciencia política, educación general, síntesis, ciencias naturales

El 7 de febrero de 2006, el Senado Académico de la Universidad de Puerto Rico en Arecibo, aprobó su política institucional sobre Educación General. Dicho manifiesto consiste en una declaración de propósitos en torno al “gran desafío” que confronta la educación superior.¹ Según el referido documento, el *reto* que confronta la universidad consiste en:

...educar ciudadanos integrales que combinen conocimientos, destrezas y habilidades generales que les permitan funcionar adecuada mente en el mundo cambiante, con otros especializados en campos del saber cada vez más sofisticados y exigentes.²

Igualmente, los proponentes de dicha política proyectan ofrecer una educación que: “abra a los estudiantes horizontes intelect-

¹ Certificación Número 2005-06-17 del Senado Académico de la Universidad de Puerto Rico en Arecibo.

² Certificación Número 2005-06-17.

tuales,” “expanda” la “conciencia y sensibilidad hacia su herencia cultural y la cultura internacional” y los “prepare para hacer juicios ponderados en y fuera de su especialidad.”³

En un país que cada día se enfrenta a la falta de libertad y democracia, los antedichos propósitos constituyen un gigantesco proyecto intelectual que ciertamente no se limita a la formación del *educando* sino también al que funciona como *educador*. En torno a este particular, e interpretando la obra de Paolo Freire se ha planteado:

Si el educando ha de ser sujeto de su educación, si ésta debe convertirse en un *quehacer* del educando según inicia su comprensión del mundo, necesariamente debe arrancar de su propio contexto, de su propia visión del mundo y en diálogo con ella ir apropiándose del saber, hacer su propio camino. Es decir, en palabras de Freire, “para que quien sabe pueda enseñar a quien no sabe es preciso que quien enseña sepa que no sabe todo y que quien aprende sepa que no lo ignora todo”.⁴

¿Cómo es posible entonces conciliar la realidad de un entorno colonial y antidemocrático con la propuesta de una educación en la que más que “proveer herramientas para reflexionar; emitir juicios propios y justificados; resolver problemas y tomar decisiones responsablemente”⁵ sirva para liberar y para allanar el vacío entre los “tenedores” del conocimiento-poder de los que no lo tienen?

La respuesta a esta premisa no es ciertamente fácil, pero, en un contexto eminentemente epistemológico, probablemente la encontremos en la búsqueda de medios que propendan el conocimiento de la sociedad como el conocimiento propio. Es decir, estudiar el entorno social para auto-conocernos. En este sentido, el estudio de la sociedad y de lo político se hace indispensable para el auto-conocimiento y para romper el marco de desigualdad vinculado a la ecuación saber = poder. En este sentido, el fortalecimiento del

auto-conocimiento humano y su entorno social y natural reinventan el vacío entre los poderosos y los *otros*.

En este contexto no pretendo tapan el cielo con la mano. Desde la invención de las ciencias sociales como ciencias del comportamiento ha existido una gigantesca tentación de los que tienen el poder de apropiarse de ese conocimiento para hacerlo a su imagen y semejanza.

Las ciencias sociales son criaturas de la modernidad. El enciclopédico informe de la *Gulbenkian Commission on the Restructuring of the Social Sciences*, presidido por Immanuel Wallerstein pretende reflexionar sobre las raíces de las ciencias sociales que desde el siglo XVI intentan demarcar la construcción del mundo moderno y desarrollar un conocimiento secular y sistemático sobre la realidad mediante la validación empírica.⁶ Igualmente y con el desarrollo de los estados nacionales se requirió una noción más completa sobre la cual se formulara el proceso de toma de decisiones. Los filósofos sociales europeos hablaban de la existencia de múltiples tipos de sistemas sociales en el mundo que necesitaban explicación. Sobre ese presunto, las universidades desplazaron a la Iglesia y resurgieron en el siglo XVIII y XIX como los nuevos centros para la creación y búsqueda del conocimiento.⁷ Armadas del positivismo, las universidades y los científicos sociales pretendieron romper con la visión teológica y metafísica de la realidad con un análisis empírico analítico o una visión *imparcial* de la *realidad*.⁸ Se forma entonces, una tendencia hacia la especialización y surgen unidades especializadas dentro de las ciencias sociales. La ciencia política, la economía y la estadística se constituyen como áreas del saber con un estrecho vínculo al interés de mejorar los procesos de administración pública, parapetados en la objetividad positivista. Pero detrás del *positivismo comtiano* se escondió un falso apoliticismo que “...dentro de las ciencias sociales mundiales fueron la contraparte de la cosmovisión

³ Certificación Número 2005-06-17.

⁴ José Luis Gómez Martínez, “La pedagogía liberadora del brasileño Paulo Freire y el hipertexto” *Hispania* 86.1 (2003): 9-16.

⁵ *Política de Educación General de la Universidad de Puerto Rico*, Certificación Número 2005-06-17 del Senado Académico de la Universidad de Puerto Rico en Arecibo.

⁶ Immanuel Wallerstein, et al. *Open the Social Sciences: Report of the Gulbenkian Commission on the Restructuring of the Social Sciences* (Stanford, CA: Stanford University Press, 1996).

⁷ Wallerstein 6.

⁸ Wallerstein 6.

hegemónica estadounidense.”⁹

Es tras esa visión *imparcial* de la *realidad* que las ciencias sociales, y sus estudiosos, constituyeron límites en la producción discursiva en lo particular a la dirección a la que debía dirigirse esa disciplina. El énfasis epistemológico giraba en torno a la “realidad”. Vale preguntarse: ¿cuál era esa realidad? ¿qué propósito seguía? y ¿cómo se posicionaba el investigador al objeto de estudio?

El período que sigue a la Segunda Guerra Mundial constituye un hito para la disciplina. Según el informe de la *Gulbenkian Commission*, después de 1945, se dieron tres desarrollos que afectaron profundamente la estructura que las ciencias sociales se habían posicionado en los cien años que precedían. El primero fue el cambio en la estructura política mundial; el balance creado por las esferas de influencias en un mundo bi-polar obligó a un mayor conocimiento de la “otredad”. En segunda instancia, la expansión en la capacidad productiva y en las poblaciones que se dio en los años posteriores a la guerra supuso una expansión significativa en las actividades humanas. Por último, la expansión de la cultura universitaria en el mundo llevó a la multiplicación del número de científicos sociales.¹⁰ Igualmente, se incorporó en ese período los llamados estudios de área como mecanismo de las universidades para allegarse fondos ante el interés de los Estados Nacionales de conocer y en muchos casos dominar a los “otros”.¹¹

Los estudios de área sirvieron como caldo de cultivo para una visión más multidisciplinaria de las ciencias sociales. Ese espacio sirvió para que la ciencia política pudiera integrar las aportaciones de otras áreas del saber como mecanismo de fortalecimiento de su metodología investigativa. De ese modo, la ciencia política desisten de ser una ciencia cuyo propósito es el estudio del Estado y de los hechos y su contexto, para convertirse en una ciencia preocupada por las relaciones entre el poder político y la sociedad, y la consolidación del poder como mecanismo de dominación, entre otros objetos de estudio. Así las cosas, la ciencia política se ve imposibilitada

de mirar su entorno desde un monóculo epistemológico.¹² Poco a poco, se fue convirtiendo en una ciencia de síntesis donde coincidían distintas perspectivas de las ciencias del comportamiento al igual que sus hermanas separadas, las ciencias naturales.

En ese contexto, se ha formulado en distintas instancias la pregunta, ¿cuál debe ser la relación objeto – ciencia? Jorg Kamler en su trabajo sobre el objeto de estudio de la ciencia política publicado en una reflexión de académicos del Instituto de Ciencias Políticas de la Universidad de Marburg, Alemania, ha propuesto que la ciencia política no debe convertirse en una ciencia empírica que se limite a una recolección imparcial, a la descripción o a la explicación de la *realidad*.¹³ Parafraseando a Max Horkeimer, Kamler en esa línea propone que la ciencia política debe orientarse hacia:

...una teoría crítica de la sociedad, que tiene por objeto de estudio a los hombres, como productores de todas sus formas históricas de estudio. Los condicionamientos reales de los cuales parte la ciencia, no constituyen para ello algo dado, que solo precisara ser comprobado y previsto según las leyes de la probabilidad. Lo dado no sólo depende de la naturaleza, sino también de lo que el hombre es capaz de hacer con ella.¹⁴

Consecuentemente no podemos ver a la ciencia política como una ciencia social aislada de su objeto o su entorno, toda vez que su razón de ser es conferida por su relación con la sociedad y con la praxis humana. De manera que esa ciencia política no puede posicionarse aislada de la sociedad sino que *se inserta en la sociedad en cuanto a su totalidad histórica*.¹⁵

Ese único posicionamiento de la ciencia política permite al estudioso hacer un juicio valorativo y determinar el fin de su proyecto. De esa manera, la materia provee al interés científico la oportunidad de que su trabajo ejerza influencia sobre la sociedad. ¿Cuál

¹² Wallerstein 47.

¹³ Jorg Kamler, “Objeto y método de la ciencia política.” En: Albedroth, Wolfgang, et al. *Introducción a la ciencia política* (Barcelona, España: Anagrama. 1968).

¹⁴ Kamler 14.

¹⁵ Kamer 14.

⁹ Immanuel Wallerstein, *Impensar las Ciencias Sociales* (México, DF: Siglo Veintiuno, 1999) 288.

¹⁰ Wallerstein 34.

¹¹ Wallerstein 36-37.

debe ser esa influencia? A juicio de Kamler, la ciencia política debe de convertirse en una ciencia crítica y práctica cuyo propósito gire en torno al establecimiento de una verdadera democracia en lugar de brindar estabilidad o legitimidad a un orden político autoritario detrás de su apoliticismo camuflado por el *ideal* de una visión imparcial de la realidad.

¿Dónde queda la objetividad? La objetividad en las ciencias sociales en general como en la ciencia política ha sido tema de extensa discusión, máxime cuando no puede haber un desdoblamiento del investigador con lo investigado. Más aún se ha propuesto, que el conocimiento objetivo no es otra cosa que el conocimiento de los social y políticamente poderosos. El informe de la *Gulbenkian Commission* propone interesantemente liberar a la academia de la arbitrariedad ligada a la ortodoxia. Nos dice que ningún científico puede ser extraído de su entorno físico y social. En ese sentido, la ficción detrás de la alegada neutralidad se ha convertido en un obstáculo al valor de los hallazgos del investigador.¹⁶ Igualmente se ha reconocido que los académicos como seres humanos se encuentran enraizados en un entorno social por lo que resulta inevitable la utilización de presuposiciones e interpretaciones de la realidad social. Como dice la *Gulbenkian Commission* "...no hay académicos neutrales".¹⁷

El conocimiento debe ser liberador y debe pretender romper el vacío que existe entre los que lo tienen y los que lo buscan. En ese sentido hay que reconocer que el conocimiento es un constructo social por lo que mayor conocimiento es socialmente posible. En esa ecuación las bases sociales del conocimiento no se contradicen con la objetividad. Más aún pueden posicionar al investigador en un proyecto vinculante al bienestar social a través de una visión crítica de su entorno.

Pienso que en esa dirección debe ir la academia. El principio de educación general no significa nada si los académicos nos cruzamos de brazo impávidos ante la injusticia. La educación general para que signifique algo debe romper las barreras intra- universitarias entre fincas del conocimiento. Es preciso que se allane el camino a

encuentros entre la ciencia política, las ciencias sociales y las ciencias naturales. En última instancia, las primeras dos son criaturas epistemológicas de la última. El proyecto propuesto en la Política Institucional de Educación General de este recinto, será inefectivo si no se abren brechas en la comunicación entre las ciencias sociales y las ciencias naturales. Una vez lo hayamos hecho estaremos en posición para romper el muro que aísla a la universidad de su entorno social. El proyecto ulterior de la Educación General debe ser el mejoramiento de nuestra realidad social mediante la creación de mayores y más variadas estructuras de investigación y enseñanza. Nuevos espacios y respaldo de la actividad académica deben seguirse abriendo. Así la universidad abona a su compromiso y responsabilidad social.

¹⁶ Wallerstein 75.

¹⁷ Wallerstein 91.

A propósito de las relaciones entre África y Occidente

Dr. José Alberto Cabán Torres

Universidad de Puerto Rico, Río Piedras

RESUMEN: Esta ponencia formó parte del panel: "Retando la tradición. Paradigmas hegemónicos y desafiantes mentalidades (Experiencias con el curso de Humanidades)" que pretende ser un conversatorio sobre las experiencias vividas como parte del proceso de creación e instrucción del curso Temas y problemas de Occidente 1 y 2. Palabras CLAVES: África, Occidente, las Humanidades, cursos, conocimiento

Antes de comenzar con mi exposición quiero agradecer la oportunidad brindada para compartir con ustedes algunas reflexiones y además quiero expresar que para mi es un privilegio compartir esta mesa de trabajo con mis colegas.

Podría decirse, y con justa razón, que soy primerizo en la impartición del curso Temas y Problemas de la Cultura Occidental I y II en el Departamento de Humanidades de la Facultad de Estudios Generales de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Sin embargo, a pesar de mi cortésima experiencia, debo comenzar afirmando, sin temor a equivocarme, que éste es un curso con una infinidad de posibilidades. Me refiero a que, debido a su flexibilidad, el o la docente puede, y eso es lo que se espera, elaborar una variante particular dentro de los bordes que el diseño curricular del curso presenta. En este sentido, *Temas y Problemas* es el *espacio* idóneo para posibilitar una serie de discusiones que, por razones diversas, en otros cursos de humanidades no ocurren u ocurren demasiado esporádicamente. Pero, ¿a qué temas o discusiones me refiero? A todos aquellos que tienen que ver con África. En un

entorno departamental, en el cual el paradigma de todo aquello que tiene que ver con lo humano generalmente se ha ubicado en lo que hemos insistido en llamar *occidente*, desde sus controvertidos orígenes hasta lo contemporáneo, orientar nuestras miradas hacia el continente africano, constituye un desafío necesario a la *helenomanía* y a la sobrevaloración de la razón moderna en relación con cualquier otro tipo de semiósferas o conocimientos producidos más allá de las murallas de lo eurocéntrico. En este caso, cabe preguntarnos, ¿la realización humana sólo es posible a partir de los cánones occidentales? ¿es exclusivamente occidental la civilización? ¿es exclusivamente occidental la capacidad de hacer y pensar, en sus sentidos más amplios? A todas estas preguntas la respuesta, desde mi perspectiva, es una de carácter negativo. Sin embargo, han sido preguntas importantes ya que me han permitido elaborar la ruta por la cual transitarían los temas centrales que compartiría con mis alumnos.

Pero, no he tratado de obviar a occidente, es decir, no he dejado de lado la necesaria mirada hacia las construcciones de lo occidental. Tampoco he orientado mis esfuerzos a sobrevalorar a África y presentarla como en un vacío, ella sola, sin relaciones. Por el contrario, uno de mis intereses principales ha sido exponer, develar, si se quiere, en qué formas han ocurrido los cruces, los diálogos o, inclusive, los silencios mutuos entre lo eurocéntrico y lo afrocéntrico. Explorar de qué maneras Europa (por mencionar una región) y África se han definido por oposiciones mutuas ha sido, definitivamente, una de las motivaciones más importantes para mí. Ahora bien, dicha motivación ha estado enmarcada en otra aún más amplia: dejar ver que las ideas de occidente y de África son diversas, fracturadas, heterogéneas, escurridizas, contingentes y hasta desechables. En aras de lo anterior, analizar los contextos desde los cuales se producen paradigmas o cánones ha sido otra de las tareas imprescindibles en la manera en la que he impartido este curso.

Desde una perspectiva multi e interdisciplinaria, las discusiones han transcurrido, con mayor o menor dificultad, en torno a múltiples aspectos que van desde la antigüedad lejana, pasando por la tardía hasta llegar al mundo contemporáneo. Continuamente los pasados se buscan en los presentes. En este sentido, los múltiples pasados cobran actualidades insospechadas. Nos entendemos con-

tinuamente no como productos inescapables de los pasados sino más bien como pasados mismos en plena conformación. Me refiero a que, las ideas que una buena cantidad de alumnos traían acerca de diversos aspectos de la antigüedad, van siendo desplazadas. Nos vamos entendiendo tan antiguos como actuales. Gradualmente va cobrando pertinencia lo que en principio parecía vacío y hasta insensato. Se afirman humanidades, es decir, algunos alumnos(as) se descubren como humanos quizás por primera vez. El reconocimiento de esa humanidad o, para ser más precisos, de esas humanidades, va de la mano con la emigración de sus propias *aldeas*. Las diversas disciplinas de origen se ven complementadas con otras. Se desafía la *superespecialización*, aquella generadora de nichos infranqueables, aquella que permite el aislamiento y la creación de divas exóticas en el mundo académico con las que nadie puede entablar diálogos porque nadie se *especializa* en tal o menos cual área de estudio. El curso de *Temas y Problemas* también permite retar este paradigma de *los intocables* y provee para que se sigan generando espacios comunes a nivel gnoseológico, espacios tan importantes para el enriquecimiento y para la propia reflexión.

Otro de los aspectos en los que he puesto especial atención ha sido en la producción de conocimientos. Es decir, he dedicado largas horas a la discusión incisiva y del todo crítica de cómo se han generado los diversos conocimientos sobre occidente y África. De alguna manera, mi propósito no ha sido adoctrinar a nadie. Muy por el contrario, he intentado que el estudiantado analice, es más, que analicemos las figuras productoras de conocimientos y los contextos desde los cuales han producido. He preferido el conocimiento en formación que el nítidamente conformado. He preferido mostrar procesos gnoseológicos y no sólo resultados. Esto ha sido bastante redituable para todos. Por una parte, como docente, he aclarado muchísimas de las lagunas existentes y, por otra, algunos de los alumnos, en su *agencia*, en sus roles activos ante la educación, establecen vínculos con la producción de conocimientos en sus disciplinas de origen. Todo conocimiento es proceso y producto de múltiples aspectos al mismo tiempo y esta premisa, por obvia que parezca, es a la que muchos se enfrentan por primera vez en sus vidas. De ahí en adelante, una vez que se entiende que ningún conocimiento es esencial ni ahistórico, entonces las verdades an-

quilosadas y hasta acartonadas se van derrumbando y van siendo desplazadas por posibilidades. Todo proceso gnoseológico, aunque suene absoluto, conduce a posibilidades. La labor de creación de conocimiento, una tan trabajosa y agotadora como cualquier trabajo propiamente físico, es entendida como un paso más en la incesante carrera por superar dificultades antes que establecer verdades.

En relación con la creación de conocimientos sobre occidente y África he resaltado varios aspectos, entre los cuales pueden mencionarse el imperialismo, la colonización, la esclavitud, el racismo, la xenofobia, las relaciones de poder (relaciones entre hegemónicos y subalternos), las relaciones comerciales (en su sentido amplio), la acumulación de capitales, la división internacional del trabajo y, con ella, la globalización, entre otros temas. La creación, en este sentido, se entiende como actividad enclavada en contextos particulares que, a su vez, han estado o están atravesados por algunos de los factores mencionados arriba. Se rechaza continuamente la imagen, a veces tan ingenuamente promulgada por algunos, de que la creación de conocimiento (sobre todo cuando se refiere al del tipo científico) ocurre fuera de toda influencia política, económica, histórica, social y de poder.

Finalmente, y trayendo nuevamente el tema del poder en relación con la producción de conocimientos, el último tema que pretendo traer a discusión en la parte final del curso es la llamada *colonialidad de los saberes*. Este tema es uno de capital importancia en el curso de *Temas y Problemas* ya que permite ubicar el conocimiento y su propia producción en relaciones de poder a nivel local e internacional. En aras de abordar este tema en el contexto específico de la variante del curso que he ofrecido, se podrían plantear varias preguntas, como por ejemplo, (a) ¿cómo se difunden los conocimientos?; (b) ¿realmente existe difusión pura de conocimientos o en muchas ocasiones dichos conocimientos son impuestos y presentados como obligatorios por los organismos en el poder?; (c) ¿de qué maneras el Estado y algunas instituciones sociales (entre ellas la universidad) se convierten en dictadores del saber?; (d) ¿en qué medidas los conocimientos se convierten en herramientas para someter y doblegar a los sectores sociales que no necesariamente están vinculados con sus producciones? Y (e) ¿en qué formas los países ricos y poderosos utilizan ciertos saberes para someter a otros?

Todas y cada una de estas preguntas definitivamente orienta las discusiones por venir y permitirán, en el mejor de los casos, que los alumnos y, de hecho, también el profesor, se ubiquen en alguna perspectiva en las relaciones de poder en las que ciertos conocimientos se enmarcan. De igual forma, lo anterior va acompañado con la discusión sobre la pertinencia y urgencia de mantener y crear centros de producción de conocimientos que desafíen las pretensiones gubernamentales e institucionales de querer imponer visiones sobre la mayor parte de las poblaciones del planeta. La creación de los conocimientos tiene que pluralizarse y hacerse heterogénea, de lo contrario no habrá con qué responder de manera eficaz a las colonialidades de los saberes. Considero que, a modo de cierre, esa será mi más enfática exhortación a todos y cada uno de mis alumnos.

Muchas gracias por su atención.

El problema de la inmanencia europea en los cursos de humanidades

Laura Náter

Universidad de Puerto Rico, Río Piedras

RESUMEN: Esta ponencia formó parte del panel: “Retando la tradición. Paradigmas hegemónicos y desafiantes mentalidades (Experiencias con el curso de Humanidades)” a modo de conversatorio sobre las experiencias vividas como parte del proceso de creación e instrucción del curso Temas y problemas de Occidente 1 y 2. PALABRAS CLAVES: humanidades, inmanencia, Europa, hegemonía, cultura

Los planteamientos más tradicionales en los cursos de humanidades parten de una Europa esencialista, con un inequívoco progreso lineal, un territorio inmutable y una única cultura. Europa se da por sentada, como continente y como cultura. Esta tendencia es herencia de la vocación hegemónica europea y de su fuerte proyección de identidad continental. Pero también, es producto de la trayectoria propia de la enseñanza de la historia y las humanidades.

Debemos remontarnos, pues, al humanismo ilustrado y su propuesta de formar hombres. En ese contexto, la historia antigua desempeñaba un importante papel moralizante, que propiciaba una identidad universal. Con el surgimiento del Estado Liberal, en cambio, la lealtad y el patriotismo adquirieron mayor relevancia que el anhelo universalista o universalizante. En esa dirección, a fines del siglo XIX el emperador prusiano declaraba la necesidad de “educar a jóvenes alemanes, no griegos ni romanos”.¹

¹ Mario Carretero, *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. (Buenos Aires, Paidós/Entornos, 2007) 43-45.

Entonces, la educación adquirió fines identitarios vinculados al romanticismo y a la construcción de las naciones. Mientras que hacia mediados del siglo XX, en una comunión no exenta de contradicciones, se institucionalizó la coexistencia de los objetivos románticos con aspiraciones críticas de origen ilustrado. Se pretendía que los alumnos comprendieran racionalmente los procesos históricos a través de la objetivación progresiva, provocando una tensión implícita e irresuelta entre la racionalidad crítica ilustrada y la emotividad identitaria del Romanticismo.²

A partir de la Primera Guerra Mundial, la función patriótica de la educación se exacerbó. Mientras que la Segunda Guerra reveló las fisuras e inestabilidad de tal proyecto. A mediados del siglo XX se comenzó a cuestionar la idea de progreso, afloró cierta conciencia sobre la capacidad destructiva del conocimiento y la tecnología, y cobró fuerza el temor a una posible desaparición de la humanidad. El hambre, la falta de recursos, el genocidio, el deterioro ecológico y la marginación, entre otras formas de crisis, dieron pie a nuevas reflexiones sobre las funciones y los contenidos de la educación.³

En Europa, que durante la primera mitad del siglo había privilegiado los enfoques nacionalistas, la Segunda Guerra Mundial produjo un retorno al énfasis universal, en general, y a la unicidad continental, en particular. Una generación de pensadores de la posguerra insistió en la necesidad de una Europa unida con el fin de evitar que otro conflicto bélico volviera a asolar el continente. Destacan sus esfuerzos por demostrar que la unión de los países europeos no era algo nuevo, pero sobre todo, que se trataba de una unidad de cultura.⁴ Para probarlo, se remontaron a la antigüedad griega como punto de partida de una cronología lineal, progresiva e inequívoca, como dije al principio. En su travesía intelectual presentaron a una Europa culturalmente superior y carente de rivales en el aspecto cultural. Tras esas propuestas histórico culturales yacía un proyecto político, que décadas más tarde se materializaría en lo que hoy conocemos como la Unión Europea.

Reconocidos filósofos y ensayistas articularon propuestas explícitas y evidentes, sobre todo en lo que a la superioridad europea respecta. Incluso antes de la Segunda Guerra Mundial, algunas voces habían sentado las pautas que se sistematizaron después del conflicto. Veamos algunos ejemplos.

No importaría que Europa dejase de mandar si hubiera alguien capaz de sustituirla. Pero no hay sombra de tal. Nueva York y Moscú no son nada nuevo con respecto a Europa. Son uno y otro dos parcelas del mandamiento europeo que, al disociarse del resto, han perdido su sentido.

Si el europeo se habitúa a no mandar él, bastarán generación y media para que el viejo continente, y tras él el mundo todo, caiga en la inercia moral, en la esterilidad intelectual y en la barbarie omnímoda.

José Ortega y Gasset

La rebelión de las masas (1930)

Dividida contra sí misma cuanto se quiera, Europa se transforma en cuanto se la opondrá a los continentes que ha sabido dominar y que vencería de nuevo si fuera menester. En el espíritu de sus pueblos permanece el recuerdo de las navegaciones heroicas, de los descubrimientos, de los galeones cargados de oro, de las banderas gloriosas que se han plantado sobre las ruinas de los imperios salvajes.

Paul Hazard

La crise de la conscience européenne (1934)

Europa ha ejercido desde su origen una función no sólo universal sino universalizante. Ha fomentado el Mundo, primero explorándolo, después suministrando los medios intelectuales, técnicos y políticos de una futura unidad del 'género humano'. Y sigue siendo responsable de una vocación mundial...

La Europa unida no es un expediente moderno, económico o político, sino que es un ideal que aprueban desde hace mil años todos sus espíritus mejores, aquellos que han visto a lo lejos. Ya Homero calificaba a Zeus de *europos*, adjetivo que significa 'el que ve a lo lejos'.

Denis de Rougemont

Tres milenios de Europa (1961)⁵

⁵ Citas tomadas de Martín, 2007.

² Carretero 20.

³ Carretero 47.

⁴ Fernando Benito Martín, "Denis De Rougemont o la arqueología de la conciencia europeísta". Prólogo del libro de Denis de Rougemont, *Tres milenios de Europa. La conciencia europea a través de los textos*. (Madrid, Veintiséis letras, 2007) 7-16.

Fieles a estas convicciones, y cuando el continente se hallaba todavía devastado por la guerra, incapaz de vender otros productos al resto del mundo que no fuera su asumida riqueza cultural, los europeos exportaron su proyecto intelectual. América lo consumió y nuestros cursos de Humanidades hoy son herederos de esa tradición.

Estados Unidos no fue la excepción. Las discusiones que se dieron en ese país a partir de la década de 1970 ilustran el arraigo del paradigma europeísta. Las críticas o insatisfacciones que éste ha suscitado a través del tiempo son testimonio elocuente de ello, como lo son ciertas muestras de los afanes revisionistas recientes. Veamos.

Desde 1975, jóvenes profesores en universidades como Stanford comenzaron a cuestionar las bases ideológicas de muchas disciplinas y, por extensión, de los cursos que se enseñaban. Denunciaron el predominio de materiales filosóficos europeos en los currículos universitarios y la ausencia de autores americanos, de mujeres, de textos posteriores a 1900, y de perspectivas no-elitistas. Los sectores conservadores del reaganismo respondieron en defensa de los clásicos como el vehículo para dotar a los estudiantes de una “experiencia intelectual común” y un “conocimiento de las raíces de su cultura”. Los debates, que tuvieron importantes manifestaciones en los periódicos más destacados del país, se convirtieron en una guerra de libros.⁶ Ésa es, justamente, una de las tentaciones que debemos evitar, es decir, la de limitar la discusión a la inclusión o exclusión de textos o temas.

La propuesta del curso **Temas y problemas de Occidente** es repensar y reorganizar los contenidos de las clases de Humanidades a partir de problemas de estudio, siendo incluyentes y procurando trascender el enfoque exclusivamente europeo y eurocéntrico. Desde esa perspectiva, Europa es un problema de estudio y, como tal, lo discuto en la unidad sobre la “Memoria”. Comparto con ustedes a continuación algunos ejemplos de lo que discutimos en clase.

En primer lugar, hay que establecer que la identidad Europa, según la conocemos hoy, es un invento del Renacimiento. Por ese

motivo, nos concentramos en ese momento histórico. En la clase, analizamos los instrumentos que sirvieron para alimentar, consolidar y divulgar tal identidad. Y al mismo tiempo discutimos las características que se le adjudicaron, su permanencia en el tiempo y las implicaciones que tiene para nosotros como puertorriqueños, caribeños, latinoamericanos.

Dicen que para muestra basta un botón, pero voy a presentarles dos. El primero es el de la Cartografía. En los mapas medievales, el centro del mundo era Jerusalén, la ciudad que el propio Dios había elegido. En las cartas geográficas de esa época, Europa no tenía relevancia alguna.⁷ En un viraje llamativo, a finales del siglo XV se rescató la obra de Tolomeo, al tiempo que la difusión de la imprenta permitió múltiples reproducciones de su mapamundi, centrado en el océano Índico. Pero la impresión que éste daba de Europa era la de un apéndice de Asia, una imagen diminuta en una inmensidad de tierra ocupada por los otros dos continentes, es decir, Asia y África. La incorporación de América no mejoró este panorama.

Durante el proceso de construcción de la identidad europea —a partir del siglo XVI, para ser más precisa— la solución fue elaborar mapas de Europa y de sus regiones, en lugar de concentrarse en los del mundo.⁸ Prolijos en detalles como ciudades, pueblos y el mayor número posible de símbolos civilizatorios, estos nuevos mapas transmitían una idea de superioridad europea. Mientras que el esmero en representar los microclimas, planicies, montañas y bosques hablaba de su autosuficiencia.⁹ De este modo, Europa no sería el más extenso de los continentes, pero sí el más civilizado.

Por otro lado, los citados mapas restaban importancia a la fragmentación de Europa y presentaban imágenes que propendían a la adopción de un punto de vista continental. Sugerían que la historia de un país estaba unida a la del continente e incitaban una búsqueda

⁷ Uno de los ejemplos más conocidos es el Mapa de Hereford del año 1300.

⁸ En la clase utilizamos presentaciones de Power Point con ilustraciones de diversos mapas de la Edad Media y el Renacimiento, incluyendo el de Ptolomeo. Esto le permite a los estudiantes analizar el tema y llegar a sus propias conclusiones. Dos recursos recomendables son el *Theatrum Orbis Terrarum* de Abraham Ortelius (1570) y la *Rudimenta Cosmographica* de Johannes Honter (1530).

⁹ John Hale, *La civilización del Renacimiento en Europa 1450-1620* (Barcelona, Crítica Grijalbo, 1996) 26.

⁶ Mary Louise Pratt, “Lucha-libros. Rigoberta Menchú y sus críticos en el contexto norteamericano”, *Nueva Sociedad*, 162 (Julio-agosto 1999) 24-39.

da de la autoestima colectiva. Las mejores pruebas de todo esto se encuentran en los atlas que proliferaron durante el siglo XVI, que contenían mapas del conjunto de Europa y de sus regiones. Estas obras también contribuyeron a la difusión de la palabra —o nombre— “Europa”, y a convertir esta voz en un patrimonio conceptual común. Y no por evidente menos importante, también dotaron a los individuos de una ubicación clara en una superficie definida.¹⁰

El segundo botón es la iconografía, en la que Europa aparece, invariablemente, encarnada en mujer. Pero como no hay un “nosotros” sin el “otro”, comentemos las frecuentes representaciones renacentistas de los cuatro continentes.¹¹ Europa aparece como la reina del mundo y portadora de los símbolos de poder religioso y político (templo, cetro, corona, etc.) y de la civilización (libro). A Asia, tierra de lujo exótico, la rodean de joyas, telas suntuosas, especias e incienso. África, aunque en ropaje sencillo y acompañada de animales salvajes porta un cuerno de la abundancia. Con América, desnuda en unas ocasiones, semidesnuda en otras, siempre se incluye una cabeza humana en clara alusión a su “barbarie”.¹²

Esta alegoría de las cuatro partes del mundo se difundió ampliamente a partir del siglo XVI, convirtiéndose en la imagen representativa de la nueva composición de la geografía terrestre.¹³ Su mensaje es contundente y no deja lugar a dudas en cuanto a quién dirige, quién posee el privilegio de la civilización y quién sobresale por su cultura sin igual. Ahí descansa el nacimiento de la identidad europea y la idea de Europa que desde entonces se ha reproducido: Europa, reina del mundo, rectora de la civilización.

De uno y otro lado del Atlántico, la Europa que ha servido de eje a los cursos de Humanidades desde la Segunda Guerra Mundial es la Europa inventada en el Renacimiento. Por eso nuestra propuesta es comprender el proceso de su construcción y tratarla como un problema de estudio, no como un marco geográfico y mucho

menos como un eje organizador de nuestras reflexiones. De esta forma, facilitaremos un aprendizaje en el que los estudiantes logren posicionarse con conciencia crítica frente al paradigma del esencialismo europeo. Y al mismo tiempo, que puedan reconocerse como parte de un occidente problemático, cuyo centro y márgenes son el resultado de un largo y complejo proceso de invenciones. Esto permitiría valorar las aportaciones europeas en su justa perspectiva, sin menoscabar otras tradiciones culturales.

¹⁰ Hale, 30, 37-39,44, 46, 47.

¹¹ La más famosa y conocida, mas no la única, es la de la *Iconografía* de Cesare Ripa. Junto a ésta, recomiendo para que los estudiantes analicen, la que aparece en la portada de las primeras ediciones del *Theatrum Orbis* de Ortelius.

¹² Enrique Florescano, *Imágenes de la patria a través de los siglos* (México, Taurus, 2005) 55-60.

¹³ Florescano 55.

El occidente problemático: una respuesta
con aspiraciones de actualidad para el curso
de Humanidades

Mabel M. Rodríguez Centeno

Universidad de Puerto Rico, Río Piedras

RESUMEN: Esta ponencia formó parte del panel: "Retando la tradición. Paradigmas hegemónicos y desafiantes mentalidades (Experiencias con el curso de Humanidades)" un conversatorio sobre las experiencias vividas como parte del proceso de creación e instrucción del curso Temas y problemas de Occidente 1 y 2. PALABRAS CLAVES: humanidades, Grecia, Roma, progreso, memoria, expansionismo cultural

Una vez superado el susto inicial que supuso mi reclutamiento como profesora del Departamento de Humanidades de la Facultad de Estudios Generales, afloraron mis preocupaciones e inconformidades. Aclaro que eso fue después de los años iniciales, porque para alguien formada en historia de América Latina Moderna y Contemporánea, el reto de preparar cursos interdisciplinarios sobre la antigüedad grecorromana, no me dejaba tiempo ni para respirar. Fue complicadísimo y hermosísimo. Durante el primer año, por ejemplo, sentía que preparaba unos exámenes de grado todos los días para exponerlos al siguiente a estudiantes que se iniciaban en su vida universitaria. Nada, diversión a granel.

Una trastienda de rebeldía silente

Pero después, comenzaron mis inquietudes. Era contradictorio porque enseñar Grecia y Roma me encantaba. Con la preparación de los cursos aprendía mucho de cosas que sabía poco o nada, eso me abría múltiples horizontes de reflexión en lo docente y en lo investigativo. No obstante, había cosas que me estorbaban. Me

explico, no me sentía cómoda con la manera en que se enfocaban los cursos y su insinuación de Occidente como cultura superior. Y como si fuera poco, en los ejes de discusión, casi exclusivamente, europeos, los de este lado del Atlántico estábamos marginados.

La propuesta “tradicional” era admirar en Grecia primero y en Roma después, oropeles culturales en los que a nosotros éramos espectadores de lo que América no tuvo. La sugerencia implícita era que debíamos sentirnos agradecidos por la conquista europea porque nos habían hecho el favor de compartir las virtudes de la vida civilizada occidental. Los europeos nos habían dotado de historia y de identidad legítima. En fin, debíamos dar gracias a Dios, porque con las cruces, las bacterias y las espadas, Occidente nos había rescatado de la barbarie.

Partiendo de esas insatisfacciones, al principio me decía: ¿por qué no me dejarán dar esto a mi modo? Pero muy pronto me sorprendí pensando en qué daría y cómo daría una versión a mi modo. Pase años soñando con eso. Hacía bosquejos de temas y lecturas en los que fluían como ríos las locuras de mis pensamientos. América era el eje en el que definitivamente me movería pero no estaba dispuesta a renunciar a la discusión de lo europeo porque nos quedaríamos desnudos de los lugares comunes de la cultura predominante. Yo no quería, simplemente, sustituir la lista de lecturas. Yo pretendía enfocar las cosas de otro modo, de alguno en el que todo tuviera lugar.

El encuentro y lo decisivo

Fue entonces que me cayó en las manos *Las veintiuna noches. Diálogos en Granada*, de Ugo Pipitone. La lectura me pareció providencial. Ahora mis elucubraciones tenían apoyo, puesto que había otro historiador económico infestado con el delirio de discutir temas actuales, convirtiéndolos en problemas y analizándolos de un modo poco convencional: desde los márgenes de la cultura occidental, con marginales como interlocutores y con la urgencia de entender este tiempo a través del tiempo.

Mis sueños revisionistas eran una empresa “closetera”. Ya habían comenzado a correr aires de urgencia en cuanto a la revisión curricular, pero mi endeble condición contractual me prevenía en cuanto a los problemas que podría suponer el reto a los paradigmas

hegemónicos contenidos en el curso “tradicional”. En consecuencia, mi rebeldía era silente, hasta que un día se ampliaron los silencios porque una mañana llegó a mi casa Rosa Plá con ideas para revisar el curso. Aunque Rosa después tuvo que abandonar la empresa para atender asuntos más urgentes, siempre le viviré agradecida porque, en etapas tempranas, me acompañó en los sueños. El tránsito hacia la realidad, se lo debo a una indiscreción de Laura Náter, ante mi entonces directora Libia González. De ahí en más, ninguna de las dos se detuvo hasta que el curso fue una realidad curricular, nombrada “Temas y Problemas de Occidente 1 y 2”.

En esa época la situación era diferente. Las críticas sobre la pertinencia de los cursos de Humanidades en el componente de Educación General que oferta el Recinto, habían sido tantas que en el esquema del Nuevo Bachillerato, los requisitos en humanidades se habían reducido de 12 a 6 créditos. El Departamento debía responder con cursos revisados y esa fue la función de “Temas y Problemas” y de “Discursos y Representaciones de la Ciudad” (de Yolanda Izquierdo).

Puntos de partida y postulados conflictivos de Temas y Problemas

Si las voces críticas nos señalaban impertinencia, debíamos partir de ahí. Resultaba ineludible cuestionar nuestra función de cara al componente de Educación General, partiendo de una crítica profunda de los contenidos y finalidades del curso.

El sustrato de todos los cursos de Cultura Occidental es propiciar una experiencia civilizatoria, occidentalizante. Y desde ahí, debía comenzar mi revisión, porque se trata de un asunto identitario. Pero ese ejercicio de concienciación debía partir de nosotros mismos, de nuestra realidad: la hibridez, el sometimiento, la marginalidad y la ambigüedad.

No quiero que se confundan. Este ejercicio está muy lejos de la denuncia, la revancha y el juicio histórico, se trata de entender lo occidental como lo que es: una cultura ampliamente conflictiva y problemática. Lo occidental se define por su banquete de ideas y de certezas. Entre las que se encuentran su certeza de superioridad (porque es poseedora de la historia, porque cree saberlo y entenderlo todo y porque se sabe singular entre las criaturas de dios), su insa-

ciable necesidad de expansión (con grandes contenidos de violencia movidos por necesidades civilizatorias para con el Otro).

La emancipación de la mirada

Tácito (en sus *Memorias de Agrícola*) dijo que “en todas las batallas los primeros en ser vencidos son los ojos” y eso me hizo pensar que la reconquista cultural, que propone el curso, el primer paso era el de emancipar nuestra mirada. Mirar desde aquí y desde nosotros mismos. No se trata de renunciar a nuestra occidentalidad, sino de reconocernos críticamente en ella.

Segura de que uno de los mayores problemas del Occidente actual es su arrogante complacencia, me dispuse a deconstruirla en problemas.

La exploración del Yo en función del Otro

¿Quién soy? Yo o el Otro. El primer reto, en mi versión del curso, es interrogar nuestra identidad. La meta es reconocernos en el Otro para encontrarnos con el Yo cultural.

Con el curso “tradicional”, la que habla se sentía rarísima discutiendo los cimientos espaciales de la cultura occidental como si formara parte de ellos. Y pensaba en los estudiantes: chamacos y chamacas que de pronto debían descubrir de mi mano que eran parte de aquella Europa remota y sin saber muy bien por qué.

Y me dije no, nosotros somos el Otro, y un otro salvaje. Desde ahí tenemos que entender la civilización occidental y nuestro ambiguo lugar en ella.

Para eso debemos perderle el miedo al salvaje y a su vestimenta. Tenemos que convencernos de que las representaciones que identifican al bárbaro con la naturaleza y lo distancian de la ciudad, no son necesariamente ofensivas, porque se trata de imágenes cargadas de (pre)juicios incapaces de capturarnos. Además, el bárbaro no es más que el reverso del civilizado visto desde el civilizado mismo. A final de cuentas el único lugar en el que habita el salvaje es en la mente y en los ojos del civilizado. Son sus temores, lo desconocido, lo que ellos creen que vive lejos, en el allá, pero que no es más que los reflejos de sí mismo cuando se mira al espejo y ve cosas que le disgustan.

Una occidentalidad problemática

En mis “Temas...” uno de los primeros objetivos es reconocer que la occidentalidad en América fue impuesta violentamente (por los trágicos procesos de contacto cultural en los siglos 15 y 16). Entender que nuestra occidentalidad se explica por el dominio cultural del vencedor europeo en el amerindio. Y que fue un proceso complejo que jamás dio por resultado réplicas europeas porque fuimos activos en el proceso cultural. Las de América son sociedades “nuevas”, mestizas, distintas, híbridas y, sobre todo, problemáticas pero válidas en el entorno cultural occidental.

Asimismo es urgente reconocer que occidente es un proceso de larga duración y en el caso de América, un proceso inconcluso, porque aquí la cultura encuentra fronteras vivas de resistencia aún en la actualidad (¿de barbarie?).

Eso explica nuestra ambigüedad cultural. América Latina y el Caribe exhiben disidencias importantes respecto de los presupuestos primordiales del banquete occidental. Somos distintos en cuanto al balance de éxitos en asuntos como: el expansionismo cultural, el progreso (social, político, económico, tecnológico y científico), el orden y la igualdad. Esto se admite fácil pero supone atrevernos a auscultar los pliegues de nuestras barbaries y los desatinos de la civilizatorios.

En la batalla del expansionismo cultural

Por ejemplo, pese a que nuestras universidades, sistemas educativos y gobiernos se empeñan todos los días en promover lo occidental y funcionar como si lo demás no existiera, las poblaciones indígenas y la resistencia a adoptar la ética del trabajo en grupos aferrados a la subsistencia y a la informalidad, dan cuenta de la poca efectividad del expansionismo cultural de la mano de nosotros mismos hoy día.

Progreso y memoria

Por otra parte, en el terreno histórico, Occidente se trata de un mosaico de experiencias, pero prefiere pensarse desde la uniformidad sugerida por el desarrollo y el progreso, por el paradigma de la igualdad.

El asunto está en comprender que esos tres principios están al servicio de la continuidad al sometimiento de imaginarios culturales alternativos. El sueño y cruzada progresista en América Latina y el Caribe (a tono con Europa y Norteamérica) es una invitación a minusvalorar las experiencias y memorias propias, para adoptar la linealidad histórica que se supone traza el “tiempo de progreso” occidental. Debemos entender que el llamado al progreso es sencillamente otra manera de asediar nuestras memorias. Lo que “el civilizado” no sabe con claridad es que memoria, antes que conocimiento especulativo sobre el pasado (o discurso), es lo que garantiza la supervivencia, es práctica de lo vivido. En consecuencia, la resistencia, que encuentran en el plano de la vida cotidiana, es enorme. Así se explican los formidables contingentes campesinos y las gigantescas poblaciones que escapan de la sociedad excedentaria por múltiples vías.

Buena parte de la historia de América Latina (en el pasado y en la actualidad) evidencia la existencia de los evasores de la acumulación (entre otras cosas porque esta última les está virtualmente negada). Y quien dirige su vida por la sobrevivencia no aporta al “progreso”.

La experiencia latinoamericana y caribeña se inscribe en su papel “tercermundista”. En la división internacional del trabajo, puján por el salto tecnológico sin conseguirlo del todo. Eso arroja dudas sobre nuestra occidentalidad, porque según Felipe Fernández Armentoso, la occidental es una cultura marcada por ritmos acelerados en la transformación del mundo natural, en aras del bienestar y el confort. Es por eso que, la agresividad tecnológica (vía industrialización) funciona como una marca de fábrica de las sociedades de indiscutible occidentalidad.

Las oposiciones binarias y sus consecuencias

Desde la agresividad occidental, la cultura está llamada a dominarlo todo, porque se piensa superior a lo demás (llámese naturaleza o culturas distintas).

Eso sumado a que occidente se define por oposiciones binarias (Yo frente a Otro) y que ese Yo niega la existencia del caos, resulta en la presunción de entenderlo todo, de poder explicarlo todo y, en consecuencia, de transformarlo todo para “mejorarlo”.

El problema, sin embargo, no es que lo occidental se entienda desde la diferencia con lo no-occidental. La contrariedad es que esas oposiciones binarias se conciben verticalmente. Me explico. Que cuando hay dos: uno es superior y el otro inferior, uno es civilizado y otro es bárbaro.

Con el Otro lejano: Guerra

Eso los conduce a actuar como fuerza dominante que se piensa llamada a controlar (y dependiendo del contexto) a someter al otro inferior. Por esa razón, cuando el salvaje es distante y político, el civilizado le hace la guerra (en 3400 años de historia solo se han registrado 235 de paz).

Con el Otro cercano: forcejeo político

Y cuando es Otro (inferior) pero cercano, el dominio se manifiesta en la estigmatización y los prejuicios hacia los disidentes del entorno de “iguales superiores”. Ellos, en general: hombres, blancos, heterosexuales, educados, “respetuosos de las leyes y costumbres” y acomodados (social y económicamente), son las figuras dominantes de la cultura occidental. En estos casos, la lucha política y social, se da en términos de reivindicaciones de igualdad, que con dificultad y lentitud se van imponiendo, muchas veces sin representar la erradicación total del prejuicio. Estoy pensando en los logros de las mujeres, los negros, y más recientemente los inmigrantes y los homosexuales.

Vista así la cultura occidental es fascinante para analizar, y pertinente para discutir, desde cada rincón terráqueo, incluida la Isla del encanto (o del espanto). Esta exposición representa algunos de los vectores de un sueño por vestir de actualidad la experiencia de los cursos introductorios de humanidades, un esfuerzo por rescatarlas del “desprestigio” y hacer de ellos un lugar en el que alumnos y profesores nos sintiéramos cómodos e identificados, sin violentar las aproximaciones temáticas, espaciales, teóricas y disciplinarias que más nos interesen. El curso es una oportunidad para retar los paradigmas hegemónicos occidentales desde ellos mismos, con actitudes académicamente desafiantes para generar interés y pertinencia en y fuera del salón de clases.

Valores espirituales en la Educación General:
su pertinencia en la Universidad del Estado
(acercamiento preliminar)
Rosa del Carmen González Muñiz

Universidad de Puerto Rico, Arecibo

RESUMEN: Esta ponencia examina la pertinencia de la inclusión de los valores espirituales en la Educación General a principios del siglo XXI. El asunto adquiere relevancia porque se trata del ofrecimiento dentro del currículo de los programas académicos de la universidad del estado. El tema ha sido objeto de discusión dado que algunos académicos identifican espiritualidad con religión. La investigadora aclara el ámbito de cada concepto. La consideración y reflexión sobre los valores espirituales surgen como un tema emergente desde la propia sociedad y no como imposición desde la cátedra. PALABRAS CLAVES: valores espirituales, universidad del estado, lo universitario, espiritualidad, religión, trascendencia, educación general, libertad y responsabilidad ética

Buenas tardes. Felicito a la Coordinadora del Comité Institucional de Educación General y a todas las personas que colaboraron para la realización de este Congreso. Este evento es otro paso hacia la madurez de la Universidad de Puerto Rico en Arecibo (UPRA) al cumplir 40 años e inicia los próximos 40 años.

Un paseo por el título...La pregunta que delimita nuestra ponencia indaga sobre la pertinencia de la consideración de *lo espiritual* en la universidad del estado en el siglo XXI. Nos proponemos dejar planteada la cuestión. Un tema como este es sumamente complejo y exige atención, no dejarlo al soslayo. Así lo expresa la UNESCO en los Documentos de la Conferencia mundial sobre la educación superior, 1998.¹

La propia educación superior ha de emprender la transformación y la renovación más radicales que jamás haya tenido por delan-

¹ Documentos de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, UNESCO, París, 5-9 de octubre 1998, citado en *Revista Cubana de Educación Media y Superior*, v.14, n.3, Ciudad de la Habana, sep-dic 2000.

te, de forma que la sociedad contemporánea, que en la actualidad vive una profunda crisis de valores, pueda trascender las consideraciones meramente económicas y asumir dimensiones de moralidad y espiritualidad más arraigadas.

Los dos basamentos que conforman la labor universitaria son el académico y el presupuesto. La labor académica se supone de la misma índole para las universidades privadas y públicas. La consideración presupuestaria es la que deslinda a unas de las otras. **La universidad del estado** se subvenciona mayormente con fondos económicos provenientes del tesoro público.

La segunda mitad del siglo XX y el principio del siglo XXI se han caracterizado por las iniciativas para excluir el término *espíritu* y sus derivados de las aulas dedicadas a la educación superior subvencionada por el estado. (Da la impresión que solo se admite con libertad en los laboratorios de química con respecto a la destilación de alcoholes.) La exclusión ha camuflado el aspecto espiritual bajo otros vocablos de forma que pareciera como que sí se tolera pero en realidad no. En ocasiones se toman los principios de la espiritualidad para promoverlos a través de los términos ética, valores humanos, valores del arte...

El adjetivo espiritual lo empleamos en relación con los “*valores espirituales*” y el ejercicio de los mismos bajo el término “*espiritualidad*”. Ambos vocablos generan suspicacia en algunos académicos. Se vinculan los términos con el ejercicio de alguna religión. Se argumenta principalmente la separación de iglesia y estado. Este argumento contiene otro y es que pretende confinar el aspecto espiritual al ámbito religioso. Lo religioso participa de lo espiritual pero no lo acapara como trataremos de explicar. Algunos consideran que las religiones restan libertad al pensamiento. Apunto que habría que estudiar si esa consideración se ha transformado, a su vez, en un prejuicio. Esta forma de pensar excluye todo lo que huelga a religión; especialmente si se refiere al cristianismo, el culto que más se practica en occidente. Recogemos la premisa de que las religiones son formas culturales organizadas para rendir culto a la divinidad, según sea concebida por el grupo social. El culto concreta una expresión de la espiritualidad pero no la limita.

Otro vocablo que causa incomodidad entre algunos académicos es el uso de la palabra *trascendencia* dentro de los objetivos que per-

sigue la inclusión de los valores espirituales en la educación general. Veamos.

El vocablo *espiritualidad* surge del francés *spiritualité*. Apareció por primera vez en 1932 (Mary Gray, 2006)². El significado recoge el conocimiento y la experiencia de la trascendencia del ser humano. La concreción de la trascendencia se manifiesta en el ejercicio de la vida y en su relación con los otros seres. Lo anterior se cumple no importa que la persona crea en la trascendencia hacia la divinidad o crea en la trascendencia en el arte, la naturaleza, la historia...

Actualmente se habla de la espiritualidad en múltiples áreas: la Biblia, la mística, la relación con las religiones, el arte, la naturaleza, la ecología, el cuerpo, la sexualidad, la justicia...

La consideración de valores espirituales dentro de la educación general en la universidad del estado ¿responde a un capricho anacrónico?, ¿responde a la preferencia particular de grupos religiosos fundamentalistas?, ¿a desconocedores de la filosofía, de la ciencia o la psicología? En una palabra ¿una imposición de estos grupos sobre el currículo y los facultativos que vienen de otros marcos de referencia? O la espiritualidad y los valores espirituales es un tema emergente actualmente tanto como interés del estudiantado como de múltiples centros universitarios y organizaciones mundiales.

Abordaje al tema.... Al hablar de la conceptualización de lo que es la universidad en el Puerto Rico actual es necesario tomar como punto de partida el trabajo de Rafael Aragunde (1996).³ El autor reflexiona esencialmente sobre qué es propiamente *lo universitario* y cómo debe ser una universidad. Comenta: “la universidad no es tan solo las estructuras o los muros que la rodean; es también la estructura de nuestra interpretación (como pueblo)”.⁴ Aunque sujeta a motivaciones extra universitarias por razones económicas o políticas; existe (entre los universitarios) la aspiración humana a la libertad frente a esas circunstancias.⁵

² Mary Grey, “La sacudida de los cimientos a una integridad diferente: La espiritualidad como respuesta a la fragmentación”, *Concillium*, 315 (2006) 89-100.

³ Aragunde, Rafael: *Sobre lo universitario y la Universidad de Puerto Rico*, Publicaciones Puertorriqueñas, Inc., Puerto Rico, 1996.

⁴ Aragunde 173.

⁵ Aragunde 173.

La Misión de la UPRA enmarca “el saber a que aspiramos”. El documento expresa lo siguiente: “(La UPRA) Aspira a fomentar el respeto crítico por la pluralidad de los valores éticos, morales y espirituales...” La misma recoge la facultad que le asigna la ley que crea la Universidad de Puerto Rico.⁶

Junto a la misión, existe otro marco de referencia cuya acción es también significativa cuando los universitarios eligen “los modos de relacionarse con el saber”. Se trata del cambio de pensamiento que se produce en distintos niveles. Veamos

¿Por qué se cuestiona los valores espirituales dentro de nuestra Universidad? Uno de los argumentos recoge la preocupación sobre cómo medir la consecución de los objetivos para efectos de avalúo ya que se trata de variables cualitativas. A veces los docentes solo nos enfocamos en variables cuantitativas. Este aspecto se subsana con entrenamiento para trabajar con variables cualitativas.

Breve ojeada al racionalismo y postmodernismo... La forma de pensar de un individuo no surge por generación espontánea ni los cambios históricos tampoco. La influencia del movimiento posmodernista y su consabida reacción frente al racionalismo = iluminismo del siglo XVIII dirige en gran medida nuestras consideraciones sobre los eventos históricos desde finales del siglo XIX y durante el siglo XX. Así lo consigna Jean Francois Lyotard (1979), en su libro *The Post Modern Condition: A Report on Knowledge*.⁷ El objetivo principal del racionalismo del iluminismo era liberar a las personas del “mito, superstición y encantamiento por los misteriosos poderes y fuerzas de la naturaleza”. La verdad no se encontraba a través de la revelación sino a través de la investigación científica y la razón. Todo debía conformarse a las reglas del cómputo y la utilidad; tenía que ser medible, y tenía que ser funcional.

El conocimiento nuevo obtenido a través de la ciencia y el desarrollo resultante de la tecnología llevó a las personas a pensar que el hombre podría resolver las principales dificultades de la vida sin ninguna ayuda trascendente. Sin embargo, los seres humanos nos

encontramos con que la razón no tenía el poder que se pensaba. No podíamos detener los desastres naturales y ni pudimos evitar las dos guerras mundiales, ni los llamados conflictos bélicos. Esta evidencia provocó que la gente se diera cuenta de que no podemos arreglar todo lo que nos aflige simplemente a través de la razón.

Estos y otros factores, como los nuevos misterios descubiertos por la ciencia, sirvieron para poner en duda nuestra capacidad para saber lo que es verdadero. Los posmodernistas se alejan de la comprensión clásica de la verdad, es decir, la correspondencia de proposiciones con una realidad externa. Tienden a adoptar el pragmatismo, en otras palabras, la funcionalidad. Esta postura parece liberadora porque el individuo no parece verse restringido a ningún sistema de pensamiento; es, a la vez aterrador porque el ciudadano se siente sin brújula en cuanto a lo que es verdadero. El esquema mental del iluminismo no permitía la intrusión de juicios de valor. ¿Qué fundamento quedaba, entonces, sobre el cual hacer juicios? Este es el dilema ético del postmodernismo.

La reacción del postmodernismo, entonces, nos deja sin el conocimiento de las verdades últimas, sin ninguna base para un juicio de valor, y sin ningún asidero para la confianza en el futuro. El estado de ánimo es pesimista. Las personas han llegado a creer que debemos simplemente escoger para nosotros lo que será verdadero para nosotros. La frase que resume esta actitud es “eso es relativo”. Sin embargo, cuando se trata de nuestros propios intereses, queremos que nos traten de acuerdo con cánones universales de verdad y moral.

Volvamos al tema... Los actos y creencias son juzgados de acuerdo a una tabla de valores. Esa tabla no es fija, sino fluctuante y no siempre es coherente. Frondizzi⁸ adjudica a la educación la responsabilidad de someter a examen crítico esa tabla de valores que influye en nuestra conducta y nuestras preferencias. También lo es que el individuo descubra esa tabla y examine la validez de los criterios que utiliza para descubrirla.

La educación en valores... “consiste en destacar ante los ojos (del estudiante) la presencia de valores que su mirada inexperta no

⁶ Ley 1 del 20 de enero de 1966 según enmendada.

⁷ Jean Francois Lyotard, , *The Post Modern Condition: A Report on Knowledge* (1979), Manchester University Press (1984) citado en <http://www.ministeriosprobe.org/docs/#22>.

⁸ Risieri Frondizi, *¿Qué son los valores? Introducción a la axiología*, Fondo de Cultura Económica (no 135), México, 1966, (hay una reimpresión de 1986).

ha logrado descubrir”.⁹ Valoramos dentro de nuestras circunstancias sociales, históricas y sobre todo humanas, dentro de una situación concreta y determinada.¹⁰ Esa situación es el contexto en el que ocurre la experiencia, como diríamos hoy, llámese comunidad, nación, hogar, escuela,...

Educar, según Paulo Freire es concienciar para el ejercicio de la libertad ante las opciones de la historia. Libertad como responsabilidad ética¹¹. De lo contrario surge lo que Eduardo Seda Bonilla llama el encanallamiento o lumpen. Por ejemplo, la atención del alumno se ausenta de la formación escolar debido a que su entorno le provee o privilegia una actividad automática de reflejos acondicionados que intentan ocupar el lugar que le corresponde al pensamiento crítico con fundamento en los valores. Se embota la sensibilidad.¹² En una sociedad como la descrita el valor se transforma en conveniencia. Se despoja el entorno de todo contenido trascendente y el consumismo se convierte en equivalente de las drogas.¹³ La permisividad genera canallas; por otro lado, la represión degrada al ser humano. El justo medio está en la responsabilidad crítica.

Valorar es priorizar: reconocer aquello que en una cadena de eventos tiene consecuencias causales para la realización del producto final y la secuencia.

La educación debe proveer ese marco de referencia. Los marcos de referencia que sirven de basamento a la educación institucionalizada por el estado temen priorizar. Se deja esa tarea al estudiante quien continúa sin elementos para decidir si su ejecución ante determinada situación es correcta o no lo es. El ámbito universitario conceptualiza las ciencias naturales como disciplinas objetivas. Aun esta área del saber responde a fundamentos prioritarios de confiabilidad y validez. Utiliza criterios con apertura y responsabilidad. Claro está, hablamos de la ciencia, no de lo que algunos han catalo-

gado de “cientificismo tecnológico” que promueve la producción de artefactos cuyo uso refuerza la conducta de estímulo y respuesta.

La justicia, la estética, la moral, la decencia proveen criterios que promueven la existencia. Los valores son esquemas del pensamiento causativo intencional con un orden lógico de prioridades a partir de un criterio ético. Eduardo Seda Bonilla incluye entre los valores espirituales, la generosidad, el respeto a la dignidad, el buen humor y la camaradería...¹⁴ Aclaro que existen otras propuestas de tablas de valores configuradas jerárquicamente. Alfred Stern, en su libro *Filosofía de la risa y del llanto*, presenta un resumen útil para conocer qué se entiende por el concepto. Este filósofo incluye los valores intelectuales, morales, sociales, religiosos. Todos ellos forman en conjunto los valores denominados espirituales. Aparte menciona los valores vitales, hedónicos y económicos.¹⁵

Permítanme esta digresión... Albert Howard Carter III en un artículo titulado *Teaching of Values in Colleges and Universities*¹⁶ expresa que no existe neutralidad en la enseñanza de los valores. Los educadores deben estar conscientes de cómo se presentan los mismos dentro y fuera de la escuela. Es interesante el recuento histórico que incluye este autor¹⁷ sobre los acercamientos o modelos en los que se ha enmarcado la enseñanza de valores. Veamos: inculcar un conjunto de valores (ya no se acepta), clásico (incluye el tradicional curso de ética pero encerrado en una torre de marfil), centrado en la experiencia del alumno (utiliza el sociodrama pero no atiende el aspecto teórico), adaptado a la etapa de crecimiento (hincapié en el individuo y el mundo que le rodea: sexo, drogas, dinero. Descartó el rigor histórico e intelectual. Se usó en los años 60 y 70 del siglo XX), developmental (se basó en los trabajos de Piaget, no pretende cambiar los valores del estudiante. El alumno no aclara si su conducta es aceptable o no lo es.), profesional (los cursos se adaptan a las necesidades de la profesión hacia la que se dirige el alumno). El

⁹ Frondizi.98.

¹⁰ Frondizi 124.

¹¹ Paulo Freyre, *Pedagogía del oprimido*, Siglo Veintiuno editores sa, México, 28 ed., 1982 El concepto se repite a través de toda la obra de este insigne pedagogo y pensador brasileño.

¹² Eduardo Seda Bonilla, *Salud mental, educación y valores*, ediciones Amauta, Río Piedras, Puerto Rico, (1989) 44.

¹³ Seda Bonilla 62.

¹⁴ Seda Bonilla 104.

¹⁵ Alfred Stern, *Filosofía de la risa y el llanto*, (traducción de Julio Cortázar), Editorial Universitaria, UPR (1975) 21.

¹⁶ Albert Howard Carter III, “The Teaching of values en Colleges and Universities”, *Teaching Values and Ethics in College*, Jossey-Bass, Inc. Publishers, San Francisco, Ca., USA, 1983.

¹⁷ Howard Carter III 11-15.

lector reflexione bajo cuál de estos modelos transcurrió su experiencia educativa.

El examen de la literatura al respecto recoge varias aplicaciones de los valores espirituales en la educación. La Dra. Elena Lugo, quien fungió hasta hace poco como Directora del Centro para la filosofía en su función interdisciplinaria de la Universidad de Puerto Rico en Mayagüez explica en el libro *Humanities and the Health Sciences*¹⁸ que “mostrar una ética fundamentada en el ser de la persona, reconocida como un “secreto” o un “misterio” es intrínseca a la práctica de la medicina y las restantes profesiones clínicas.

La espiritualidad desempeña un papel esencial en la práctica clínica en general, especialmente para poder captar, atender e interpretar el sufrimiento. Esta actitud está directamente relacionada con uno de los objetivos de la medicina mundialmente aceptado: aliviar el sufrimiento. Las explicaciones filosóficas al sufrimiento no explican la gran pregunta del que sufre: ¿por qué yo?

Las descripciones de la experiencia espiritual, inclusive las derivadas del arte, atribuyen una función integradora a esta vivencia. Esa dimensión se da también en la comunidad. Así lo demostró el psicólogo Víctor Frankl en sus estudios sobre la logoterapia. Algunos modelos terapéuticos de la Psicología utilizan este acercamiento.

La espiritualidad es equivalente a captar el significado del sufrimiento enmarcado en el sentido trascendental de la vida revelado en la aceptación de sus limitaciones inherentes.¹⁹ El ser humano puede realizarse aún en el fracaso más estrepitoso. Lugo propone que al médico se le eduque aún más en torno a la intuición e introspección existencial como recurso para tomar contacto con su fuente reveladora del sentido de la vida propia.²⁰

El tema de la espiritualidad ligada o no a las religiones continúa captando la atención de psicólogos, psiquiatras, filósofos y antropólogos, sin mencionar los teólogos. Está presente en el cuidado que

ofrece la enfermería hasta en las misiones y visiones de las empresas. La revista *Time* le dedicó la portada del número de 25 de octubre de 2004. El título fue “Is God in Our Genes?”²¹ Se reseña el trabajo de Dean Hamer quien reclama haber iniciado los trabajos para identificar los genes que tienen que ver con la espiritualidad. Indica que deben intervenir varios genes en ese proceso. Estos se relacionan también con la producción de los neurotransmisores que tienen que ver con el estado de ánimo.

La Universidad de California en Los Angeles, UCLA, desarrolla una investigación longitudinal sobre la espiritualidad desde el 2003. El título del proyecto es *Spirituality in Higher Education: A National Study of College Students' Search for Meaning and Purpose*. Se administró un cuestionario a 112,000 estudiantes de primer año. En el 2007 se presentó otro cuestionario de seguimiento para conocer los cambios en el desarrollo de la espiritualidad nivel de interés y participación, después de estar en la universidad y en el 2008 se tomó otra muestra. En el 2005, se inició otro estudio con un corpus de 55,000 entrevistas a profesores para conocer la participación de la facultad en el desarrollo de la espiritualidad del estudiantado.

Concluimos

La enseñanza de valores espirituales emerge como parte de las preocupaciones de la sociedad actual y, por lo tanto, debe formar parte del conocimiento que el estudiante debe adquirir y sobre el cual debe reflexionar.

Los eventos sociales imponen esa reflexión a la sociedad. Les remito a una serie de reportajes en la prensa escrita de Puerto Rico.²²

El ámbito universitario no debe pasar por alto esta área del conocimiento. El personal académico debe librarse de sus propios prejuicios para retomar esta perspectiva sobre la vida.

²¹ Jeffrey Klugger, “Is God in Our Genes?”, *Time* (October 25, 2004) 62-72.

²² Aquí podemos citar tres textos: “Con la espiritualidad como bandera, salen los jóvenes al rescate del país”, *El Nuevo Día*, San Juan, PR., 9 de abril de 2006: 4-8; “Gana terreno la vida espiritual”, *El Nuevo Día*, San Juan, PR., 15 de enero de 2006: 4-6; y “El triunfo de los valores cristianos y humanos sobre el partidismo y el protagonismo, es la paz puertorriqueña”, *El Aguacero, el periódico de los empleados de la salud*, ed. especial, año 12, núm. 06, mayo, 2006.

Jorge Rodríguez Beruff es Decano de la Facultad de Estudios Generales en el recinto de Río Piedras. Entre sus principales publicaciones se encuentra *Política militar y dominación: Puerto Rico en el contexto latinoamericano*, Editorial Huracán, Río Piedras, 1988; *Los Militares y el Poder: Un Ensayo sobre la Doctrina Militar en el Perú (1948-1968)*, Editorial Mosca Azul, Lima, 1983. Como compilador ha editado *Cuba en crisis: perspectivas económicas y políticas*, Editorial de la Universidad de Puerto Rico, 1996.

Waldemiro Vélez Cardona posee un doctorado en ciencias económicas y empresariales de la Universidad Autónoma de Barcelona. Es catedrático en el Departamento de Ciencias Sociales de la facultad de Estudios Generales de la UPR Recinto de Río Piedras donde labora desde 1987. Es además coordinador del Seminario de Educación General de la misma facultad.

Julio Muriente Pérez es catedrático de la Universidad de Puerto Rico en Río Piedras. Posee una licenciatura en Geografía de la Universidad Autónoma de México, Maestría en Geografía también de la UNAM y doctorado en Historia de la UPR Recinto de Río Piedras. Es autor de *La Palabra comprometida* (2001), y *Mirándome en el espejo te recuerdo y otros ensayos del siglo XXI* (2007), entre otros.

Ana Helvia Quintero es profesora en el Departamento de Matemáticas de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras donde trabajaba proyectos de investigación y de desarrollo educativos. Ha publicado varios libros sobre educación, entre ellos, *Muchas reformas pocos cambios: Hacia otras metáforas educativas: Educación con Sentido: La educación ideal y posible; Hacia la escuela que soñamos: Reflexión sobre una experiencia práctica, ¿Qué me pasa con las matemáticas?* y *Representaciones en la enseñanza de matemáticas; así como textos para la enseñanza de las matemáticas.*

Ileana Irvine es catedrática en el Programa Graduado de Educación en el Recinto Metropolitano de la Universidad Interamericana de Puerto Rico. Obtuvo sus grados de bachillerato y de maestría en artes en Literatura Comparada en la Facultad de Humanidades de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Su disertación doctoral "Forecasting the Aims, Content, and Organization of College General Education Programs: A Delphi Study." fue premiada como disertación destacada en el campo de educación por la Phi Delta Kappa, capítulo de Lincoln Center, Nueva York.

Luis González Pérez es Catedrático Asociado del Departamento de Humanidades, en UPR Arcibo. Es profesor de Filosofía y Humanidades. Es candidato al grado doctoral de La Universidad de Valladolid, España. Ha dictado conferencias en Nicaragua, Chile, Cuba, Nueva York, Colombia, y Puerto Rico en sus áreas de investigación que son: la Ética, la Estética y la Educación.

Brian Muñoz es catedrático asociado del Departamento de Humanidades de la UPR Mayagüez. Posee un Doctorado en Filosofía de la Universidad de Málaga (2001), y un segundo doctorado de la

Universidad de París X Nanterre (2007).

Denise López Mazzeo es profesora del Departamento de Inglés en la Facultad de Estudios Generales y Directora del Centro para el Desarrollo de Competencias Lingüísticas de la misma facultad. Es candidata al grado doctoral en literatura del caribe anglófono de la UPR Río Piedras.

Wanda I. Delgado Rodríguez es catedrática asociada del Departamento de Humanidades de UPRA. Posee un doctorado en Literatura Puertorriqueña y del Caribe. Imparte cursos de humanidades, literatura, educación, gramática y lingüística. Es coautora del libro *Español comercial: Guía práctica y manual de referencia*. Ha publicado, entre otros, los artículos: *Los relatos fantásticos de Álvaro Menéndez Leal, y Salarrué (O'Yarkandal y Remotando el Uluán): Paradigmas de la narrativa irrealista en El Salvador.*

Juan Mercado Nieves es Catedrático Asociado de la Universidad de Puerto Rico en Arcibo. Posee un grado de Juris Doctor de la Universidad Interamericana de Puerto Rico y Maestría en Artes, con énfasis en Estudios Latinoamericanos, Políticas y Desarrollo de Indiana University.

José Alberto Cabán Torres posee Maestría y Doctorado en Estudios de África por El Colegio de México. Actualmente es profesor del Departamento de Humanidades de la Facultad de Estudios Generales de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Entre sus publicaciones se encuentran *Venir del Mar y Travesía del Desierto*. Ambos son libros de mitologías e historias sobre África dirigidos a la niñez.

Laura Náter Vázquez es profesora del Departamento de Humanidades de la Facultad de Estudios Generales de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

Mabel M. Rodríguez Centeno es Catedrática del Departamento de Humanidades, de la Facultad de Estudios Generales en la Universidad de Puerto Rico, Río Piedras. Doctorada en Historia

en El Colegio de México en 1997. Posee Bachillerato y Maestría en Historia del Departamento de Historia de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Su área de investigación es la historia de problemas agrícolas, agrarios, vida cotidiana y mentalidades materiales del mundo rural en los siglos XVIII, XIX y XX, en México, América Latina y el Caribe. Entre sus publicaciones más recientes se encuentran los artículos: “Artificios nominales de la nación sin estado (o el caso de Puerto Rico)”, junto a Laura Náter, en *Crear la Nación. Los nombres de los países de América Latina: Identidades políticas y nacionalismo*.

Rosa del C. González Muñiz es catedrática del Departamento de Español de la Universidad de Puerto Rico en Arecibo. Posee un doctorado en Lingüística de la Universidad de Puerto Rico en Río Piedras.

