

Cuaderno
de **Pedagogía**
Universitaria

Publicación Semestral



"Newton" de William Blake, 1795

Los Estudios Generales
en el currículum universitario



PUCMM
Pontificia Universidad Católica
Madre y Maestra

Año 7. Número 14
Julio - Diciembre 2010
ISSN 1814 - 4144

Cuaderno
de **Pedagogía**
Universitaria
Publicación Semestral

El Cuaderno de Pedagogía Universitaria es un espacio abierto que pretende colaborar con la formación permanente de los docentes en el área pedagógica, proporcionándoles lecturas, reflexiones y testimonios que les ayuden a renovarse y actualizarse personal y profesionalmente.

ÍNDICE

1	EDITORIAL	Pág. 1
2	VOCES DE NUESTROS LECTORES	Pág. 2
3	LA IX PEÑA PEDAGÓGICA	Pág. 3
4	VENTANAS ABIERTAS A LA PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA	
4.1	Los estudios generales en la Universidad de Puerto Rico: notas sobre un cambio curricular. <i>Jorge Rodríguez Beruff</i>	Pág. 6
4.2	La concepción humanista de los Estudios Generales: tareas pendientes. <i>Fidel Tubino</i>	Pág. 11
4.3	Apuntes para un perfil del profesor o la profesora de Educación General. <i>Waldemiro Vélez y Pedro Subirats</i>	Pág. 17
5	ECOS DESDE LAS FACULTADES	
5.1	La evolución del Ciclo Básico en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. <i>Marino Grullón</i>	Pág. 21
5.2	Estudios Generales: el qué y el para qué. Apuntes para una reflexión. <i>Luisa Taveras y Rosario Olivo</i>	Pág. 25
5.3	El desafío cultural de los Estudios Generales universitarios: Vale más una cabeza bien hecha que una repleta. <i>Elvia Ojeda</i>	Pág. 30
5.4	La enseñanza de las ciencias en el marco de los Estudios Generales. <i>Jorge Tallaj</i>	Pág. 32
	PASOS Y HUELLAS	
6	Un hombre esencialmente bueno: In Memoriam de Francisco Polanco. <i>Mu-Kien Adriana Sang</i>	Pág. 36
	NOTAS BIBLIOGRÁFICAS	
7	Educación General y Aprendizaje Liberal. Principios de prácticas efectivas. <i>Ana Margarita Haché</i>	Pág. 38



EDITORIAL

José Gimeno Sacristán (2003) dice que “la enseñanza y el currículum, como la propia educación, son problemáticos; opciones que se toman en un momento dado y prácticas que se realizan como resultado de múltiples factores, no siempre explícitos...por tanto, la misma problemática de esos elementos requiere una discusión y una colaboración dentro de las instituciones educativas para su realización” (p. 10).

Tal es el caso de los Estudios Generales en las universidades, un tema de diseño y gestión curricular, el cual hemos elegido como una invitación a la discusión y colaboración en la PUCMM. Los Estudios Generales, en una manera sencilla de definirlos para nuestro contexto universitario, son los programas de estudio de pregrado dirigidos a proveer al estudiante una formación amplia más allá de las asignaturas de la especialización disciplinar en la que él ha elegido formarse.

Pero, ¿por qué es problemático este tema en la Educación Superior? Una respuesta la plantea con precisión Martha Nussbaum (2010): el estudio de las humanidades está siendo abandonado, en beneficio de aprendizajes más directamente vinculados con las actividades económicas. En efecto, cuando se promueven las habilidades técnicas en desmedro del estudio de las humanidades se dota a los estudiantes de herramientas útiles para el desarrollo económico (lo que no necesariamente garantiza una mayor calidad de vida) pero se los priva de las habilidades necesarias para el ejercicio del pensamiento crítico, la empatía y la comprensión de la injusticia. Mencionar la necesidad de educar para esas tres capacidades es una de las razones, suficientemente importante, como para comprender la relevancia de insistir en el debate institucional que busca tomar decisiones.

Presentamos, entonces, en este nuevo ejemplar, una secuencia de ideas provenientes de varias perspectivas, con la intención de que el lector pueda ampliar y sintonizar su mirada. En “Ventanas abiertas a la Pedagogía Universitaria”, tres académicos de la Universidad de Puerto Rico y uno de la Pontificia Universidad Católica del Perú nos honran con su colaboración. De Puerto Rico, Jorge Rodríguez Beruff nos relata los procesos institucionales que llevaron a la creación de la Facultad de Estudios Generales en su Universidad. Sus compatriotas, Waldemiro Vélez y Pedro Subirats proponen un perfil de profesor de los programas de Estudios Generales. De Perú, Fidel Tubino plantea 12 tareas pendientes que tiene la puesta al día de la concepción humanista de los Estudios Generales.

En “Ecos desde las Facultades” ofrecemos la posición de académicos de la PUCMM interesados en la implementación de nuevas modalidades curriculares en los programas del Ciclo Básico vigente, que es como se denomina a los programas de asignaturas comunes en pregrado dentro de la Institución. Marino Grullón rescata la historia, organizando la evolución de estos programas en el tiempo. Luisa Taveras y Rosario Olivo proponen algunas bases conceptuales sobre las que se busca tomar decisiones en los programas del Ciclo Básico. Elvia Ojeda puntualiza algunos desafíos para humanizar el desarrollo desde el currículum. Y, desde el Departamento de Ciencias Básicas, Jorge Tallaj cuenta la experiencia con una asignatura, Ciencia Ambiental, diseñada a partir de principios de los Estudios Generales.

En “Pasos y Huellas” Mu-Kien Sang aprovecha la ocasión de esta temática del Cuaderno para ennoblecer la memoria de una persona muy querida en la PUCMM que estuvo vinculada al Ciclo Básico. Se trata de Fernando Polanco, fallecido recientemente y cuyos aportes como profesional y como persona siempre estarán presentes en el sentir de la comunidad académica de esta Universidad.

Por último, podemos decir que el artículo final de este ejemplar, en la sección “Notas bibliográficas”, es una pieza clave en la secuencia de ideas presentadas. Ana Margarita Haché reseña un libro publicado en el 2010 por la Asociación Americana de Colegios y Universidades (AAC&U). Es una pieza clave por el hecho de tener la perspectiva de cómo se piensa en los Estudios Generales desde universidades de otra cultura y otro idioma.

Terminamos esta presentación del ejemplar con palabras de Fidel Tubino, por su potencial para activar la motivación a la lectura: “No basta que los estudiantes aprendan a argumentar y razonar, es importante también que aprendan a imaginar mundos posibles que no han visto, a asombrarse frente a lo cotidiano, a dialogar con los que no piensan como ellos y a innovar formas de convivencia dignificantes”.

Gimeno, J. (2003). Prólogo a la edición española. En: Stenhouse, L. *Investigación y desarrollo del currículum*. (5ta. ed.). Madrid: Morata. (Obra original publicada en 1981).

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores.



VOCES DE NUESTROS LECTORES

En esta sección publicamos opiniones que nos envían los lectores sobre los artículos del último ejemplar del Cuaderno de Pedagogía Universitaria: “Equipos docentes: prácticas y reflexiones”, No. 13, enero-junio 2010

Apreciados amigos del Centro de Desarrollo Profesional:

Con la lectura del último número del Cuaderno de Pedagogía Universitaria siento la satisfacción de tener en mis manos un instrumento informativo y formativo aplicable a mi práctica docente. Los artículos de Miguel Ángel Zabalza y Laura Lodeiro no tienen desperdicio. Ambos se complementan y nos plantean el doble reto de asumir una práctica fundamentada en el aprendizaje significativo a través de una enseñanza basada en competencias y, por otra parte, el trabajo docente en equipo. Ambos planteamientos constituyen una seria invitación a romper los tradicionales paradigmas de la enseñanza-aprendizaje para colocarnos en los criterios y valores educativos de la contemporaneidad.

Como profesor de Arquitectura y, ahora, también estudiante del Diplomado en Pedagogía Universitaria, me inquieta el hecho de que veo a la PUCMM como una Institución con un grado de madurez avanzado, en la capacidad de emprender aún más acciones innovadoras. Por ejemplo, con el uso de la tecnología, cuyo aprovechamiento pudiera potenciarse en múltiples niveles para la construcción del conocimiento (registrando avales documentales, procesos académicos y pedagógicos, así como interactuando en eventos remotos). Por otra parte, viendo la riqueza de la reciente Semana de Investigación, ésta es una excelente oportunidad para fortalecer los recursos académicos e involucrar otras instancias de la sociedad, acordes con las Facultades y las temáticas: empresas, municipalidades, instancias gubernamentales, asociaciones, consejos de desarrollo, organizaciones comunitarias, entre otros, que enriquezcan la extensión universitaria en más modalidades.

Mauricio Estrella, Departamento de Arquitectura y Arte, PUCMM, Campus de Santiago

Creo que el equipo de gestión del Cuaderno de Pedagogía Universitaria lanzó el reto a la comunidad educativa de la PUCMM en su tirada anterior con sugerente título “Los Equipos Docentes: Prácticas y Reflexiones”. Hago la afirmación para identificarme con lo expuesto por el Doctor Miguel Ángel Zabalza, que escribe: “... La cultura de trabajo universitario está más asentada en la discrecionalidad y el trabajo independiente de cada uno y se resume en una especie de casilla, cerrada y autónoma en donde se hace difícil hasta la coordinación...” Esta afirmación la expreso porque con la puesta en público de estos conceptos no queda otra alternativa que enlazar en las comunidades de aprendizaje en las diferentes facultades que hacen vida en la institución universitaria.

Juan Francisco Zapata, Departamento de Educación, PUCMM, Campus de Santiago



LA IX PEÑA PEDAGÓGICA

Estos encuentros, de carácter informal entre el profesorado de la PUCMM, se organizan dos veces al año para compartir ideas y opiniones sobre los artículos del último ejemplar del Cuaderno de Pedagogía Universitaria. El tema anterior fue “Equipos docentes: prácticas y reflexiones” y las reuniones se llevaron a cabo el 3 y el 17 de noviembre de 2010, en Santiago y en Santo Domingo. A continuación reseñamos las ideas principales.

En Santiago

Como es costumbre, en estos encuentros participan los articulistas que escribieron en el ejemplar anterior. No obstante, en esta ocasión, como estos residen en el extranjero o forman parte de otras universidades dominicanas con sede en Santo Domingo, solo se contó con la participación de Nora Ramírez, quien habló sobre el artículo publicado desde el Centro de Desarrollo Profesional (CDP) de la PUCMM. También estuvo presente Ana Margarita Haché, la Directora anterior del CDP, que se refirió al seminario inter-universitario celebrado en diciembre de 2009 con el tema de “Los equipos docentes: una modalidad de buenas prácticas”, evento a partir del cual surgió la motivación de dedicar el Cuaderno No. 13 a la publicación de las ponencias presentadas en el mismo.

El diálogo lo inició un profesor de Estomatología que asiste siempre a la Peña diciendo que, en cada lectura de un nuevo número del Cuaderno, reordena la secuencia de los artículos. Sin embargo, esta vez consideró que la organización era la ideal. Señaló que el artículo de Miguel Ángel Zabalza introducía al ámbito conceptual desarrollado en el Cuaderno. Cada artículo se complementaba, pues el tema no tratado en uno se encontraba desarrollado en otro. Añadió que la lectura del Cuaderno siempre lo inquieta, pues lo hace reflexionar sobre tantas cosas que quedan por hacer en la Universidad. Esta sensación, sin duda, está también para él presente en las Peñas, espacio donde se debate el compromiso de todos los actores de la universidad por la mejora de la calidad educativa y cuyo valor reside, según este profesor, en el encuentro cara a cara. Para ilustrar su idea, contrastó su experiencia en los debates orales que tenían lugar en el departamento con el intercambio actual de ideas que se lleva a cabo ahora mediado por la tecnología. Destacó que a pesar de esta ser muy efectiva y de ahorrar tiempo, la riqueza del debate oral consiste en unir e identificar

al profesorado con la Institución. Otro profesor presente, de Ingeniería Industrial, corroboró la importancia de la identificación con la Universidad dando como ejemplo la relación que se había desarrollado en el grupo de profesores egresados de la Especialidad (EPU) y la Maestría (MPU) en Pedagogía de la PUCMM a partir de la dinámica de trabajo que se propone en dichos estudios.

Las ideas expuestas por los demás fueron apoyadas por un profesor de Arquitectura que asistió por primera vez a la Peña. Para él, el artículo de Zabalza es un resumen del programa de estudios del Diplomado en Pedagogía Universitaria de esta Universidad del cual es estudiante. Si cada profesor se convence de tomar acción, sin esperar que el cambio venga desde arriba, se pueden echar a andar un sinnúmero de cosas. Se aludió a la temática del Cuaderno, el apoyo al trabajo en equipo, y se recalcó que si bien es cierto que emprender proyectos en conjunto es difícil, los beneficios a la larga son mayores que el trabajo solitario. Indicaron que es esto lo que se quiere también llevar a las aulas, entre los estudiantes.

Con respecto a este último tema, se dijo que, de hecho, existen iniciativas valiosas de trabajo en equipos docentes. Se señaló, además de la experiencia de Estomatología antes mencionada, el trabajo en coordinación que se hace en algunas asignaturas de Arquitectura con egresados de la EPU y la MPU. Sin duda, sería muy constructivo para la Universidad dar a conocer los datos sobre la incidencia de la formación de equipos entre los egresados de los programas de formación docente de la PUCMM.

Una profesora de Humanidades confirmó que, aunque el profesorado de este Departamento no ha cursado los programas de formación pedagógica de la Universidad, se ha visto en los últimos años una fuerte tendencia al trabajo en equipo. Estos profesores no sólo se ponen de acuerdo con el contenido de los programas sino también en el diseño de estrategias, lo que los lleva a crecer juntos comparando ideas y construyendo otras nuevas. No siempre estas iniciativas son del conocimiento de todos en la Universidad, pero aunque no se fundan no quiere decir que no existen. Esta idea se fundamentó con el artículo escrito por Laura Lodeiro, doctoranda de la Universidad de Santiago de Compostela. En su artículo ella hablaba sobre diferentes

modalidades de trabajo con otros, es decir, iniciativas de equipo que van desde la unión espontánea de los profesores mismos, hasta la concepción de universidades que nacen con un diseño cooperativo en el currículo y en la gestión.

También el nuevo Director de Educación, presente en la Peña, confirmó la existencia del trabajo en colaboración entre los profesores de Humanidades. Relató que los equipos se reúnen para discutir los exámenes que van a llevar a los estudiantes. Se ha pasado de la modalidad de que el Departamento exigía un mismo examen para todos los grupos hasta una forma más flexible donde cada profesor crea su propio examen, lo comparte y los demás se enriquecen de las ideas que les interese introducir o cambiar en el suyo. Este Director también contó la experiencia de grupos de discusión entre los estudiantes de pregrado, con temas amplios de interés general. Es muy satisfactorio para él ver que los estudiantes no se quieren ir de este tipo de encuentros y motivó para que los mismos se realicen entre profesores, para compartir temáticas específicas desde sus perspectivas disciplinares.

El diálogo se enriqueció con la participación de la nueva Directora de Psicología. Expuso la idea de que todas esas experiencias tan ricas pueden ser identificadas por los Directores Departamentales para sugerir articulistas al Cuaderno de Pedagogía. Opinó que escribir en el Cuaderno debería ser un honor, un reto. También sugirió que otra buena iniciativa es la de promover pequeñas Peñas en los Departamentos para discutir sobre el Cuaderno y generar temas de escritura. El reto es el de continuar apoyando las alianzas estrechas entre el Centro de Desarrollo Profesional y los Departamentos. Las prácticas nuevas toman tiempo instalarlas e institucionalizarlas, pero la perseverancia es la mejor herramienta.

Durante la Peña se aportaron sugerencias para el Cuaderno. Los participantes recomendaron la inclusión de los nombres de las personas presentes en este encuentro al final de la escritura de esta relatoría, así como la redefinición del sistema de distribución del Cuaderno entre el profesorado de la Universidad. Muchos profesores leen el Cuaderno, pero es cierto que muchos no lo hacen, un cambio en la forma en la que se distribuye podría aumentar la incidencia de lectura.

La Peña terminó con muchas propuestas de actividades que los profesores pueden hacer para mejorar la calidad educativa de la Institución. A partir de Diciembre 2010 se va a reabrir en la Universidad la Carrera Docente. Es una buena oportunidad para rediseñar el sistema contractual del profesorado, de manera que su trabajo pueda diversificarse en líneas de acción que hagan crecer la Institución por nuevas vías. Según las ideas compartidas, en esta ocasión el ambiente de la Peña fue propositivo, con la esperanza y la motivación de seguir construyendo una mejor PUCMM.

Asistentes a la Peña: Ariosto Díaz, Estomatología; Mauricio Estrella, Arquitectura; Yngris Balbuena, Lingüística; Annery Abreu, Humanidades; Johnny Mezón, Ingeniería Industrial; Claudette García, Psicología; Juan Zapata, Educación; Ana Margarita Haché, asesora del Cuaderno de Pedagogía Universitaria; Nora Ramírez, Sandra Hernández, Iván Carrasco y Rosario Corominas, Centro de Desarrollo Profesional.

En Santo Domingo

La Peña inició con la contextualización del Cuaderno de Pedagogía No.13, recordando el Seminario Interuniversitario “Los equipos docentes: una modalidad de buenas prácticas” realizado en el campus de Santiago en diciembre de 2009. La invitación inicial a los participantes fue la de reaccionar ante la lectura amplia del cuaderno, por ejemplo, qué señales nos da, qué reflexiones genera.

Uno de los asistentes indicó la trascendencia del editorial como aspecto a resaltar del Cuaderno. Indicaba que desde la Especialidad en Pedagogía Universitaria, ofrecida por la Universidad a su profesorado, se ha invitado a reflexionar sobre la práctica docente. Y, de hecho, uno de los temas a desarrollar ha sido el trabajo colaborativo, lo cual se hace explícito en el editorial. Este profesor enfatizó cómo hoy día la sociedad no promueve el trabajo autónomo y, en este sentido, el editorial resalta el papel de toda universidad en hacer énfasis sobre los equipos de trabajo, por que es una manera de que los docentes potenciemos, a su vez, esa dimensión en nuestro estudiantado. Al leer el editorial entre todos en la Peña, se generaron cuestionantes sobre si las actividades académicas llevan a fomentar el trabajo de equipo en el aula.

Uno de los asistentes señaló que en el artículo de Zabalza, este autor plantea que la enseñanza debe ir desde lo teórico a lo práctico, con una evaluación de la ganancia que van a recibir los estudiantes con el enfoque por competencias. Algunas reacciones sobre el artículo en los demás asistentes apuntaban a que Zabalza vive en España un momento de transición hacia un currículo universitario por competencias, con las dificultades inherentes a toda innovación. En España buscan implementar un nuevo currículo que conlleva unas prácticas colectivas y, por lo tanto, sale a relucir el contraste entre lo individualizado y lo colaborativo.

La reflexión grupal continuó en torno a las modalidades del trabajo en equipo planteadas por Zabalza. Hay una modalidad de trabajo en equipo que es impuesta por la institución, pero no es la más adecuada. El ser humano, frente a lo impuesto tiene como primera opción el rebelarse, cuestiona y se va a favor de la autonomía. La otra modalidad que se plantea es lo interdisciplinario. Todos somos un conjunto, para desde ahí poder trabajar y desarrollar entre todos un currículo basado en competencias. Es una pérdida de tiempo cuando no estamos todas las disciplinas enfocadas hacia allá.

Un profesor indicó que no le quedaba claro cuándo la universidad decide fragmentar el pensamiento y el conocimiento en “pedacitos”. Resaltó cómo la realidad de la Educación Superior hoy es la de un grupo de especialistas que se van aislando y aislando, con un enfoque donde “lo importante es mi materia y las otras no”. Sugirió que existan niveles de mediación que revisen esa dinámica y aseguren una labor integradora. La tendencia es que cada uno desde nuestra área aporte para articular; uno solo no puede, son todas las disciplinas las que deben involucrarse, señaló.

Una profesora resaltó que la primera vez que se habló de la pedagogía del docente universitario en la Institución, el Lic. Francisco Polanco (antiguo Vicerrector Académico) planteaba “el ánimo no es que todos sean pedagogos inicialmente, sino que primero nos

juntemos, seamos uno". La pedagogía es de un grupo, hagamos un programa que permita ese rol, asumir ese rol grupal. Otra reflexión de la profesora fue en dirección al Seminario en Estudios Generales realizado semanas antes en el Campus de Santiago. Indicó que la mayoría de las personas participantes del seminario imparten clases en el Ciclo Básico. Los especialistas no fueron y eso dificulta la posibilidad de interactuar, pues se pierde la comunicación cuando cada uno baja la cabeza y se queda en lo suyo. Finalmente, esta profesora apuntó que contra la convergencia europea y el Acuerdo de Bolonia hay una rebelión pues les están haciendo una "caja donde deben entrar" y hay mucha rebeldía. Lo que han buscado como respuesta es otro enfoque de competencias, desde un enfoque más holístico.

Se compartió la idea de lo difícil que es ver al profesor trabajando de manera aislada, independiente, pues el profesor es parte de un todo que es la universidad, la cual le traza un programa, unos lineamientos. En el grupo surgió entonces la interrogante del rol de las autoridades universitarias para incentivar, promover el trabajo en equipo desde la misma estructura de la Universidad, por medio de una labor desde los Departamentos y cómo esa visión debe llegar hasta los docentes y su accionar.

Vivimos de manera cada vez más certera el estar en la incertidumbre, indicaba una profesora. Vivimos en la individualidad, llevamos al aula ese manejo individual del contenido. Esto contrasta con un cirujano trabajando solo o un abogado, por ejemplo. Eso nos está llevando a una sociedad cada vez más deteriorada. Debemos ver cómo los equipos docentes deben jugar un papel importante, pues la Educación Superior es vital ya que crea ese profesional que está trabajando y definiendo su ciudadanía. Se aboga por el equipo, pero nos tienen dispersos, con un discurso que ha ido generando dualidades, concluía ella.

Una intervención resaltó entonces cómo el mundo de hoy es tan complejo y estamos tan acostumbrados a vivir aislados que cada quien es un emperador en su reino. Pero la solución de los problemas que son cada vez más difíciles está en la integración, en lo interdisciplinario, pues los problemas que tenemos son interdisciplinarios. Cada vez somos más seres humanos compartiendo los mismos bienes, de manera incluso agresiva.

El grupo reaccionó planteando que vivimos a espaldas de nuestra propia realidad y de esa manera la realidad nos arroja. La vida es

cada vez más compleja y precisamente el discurso pedagógico es el que puede variar esa realidad a nivel global, pues es un discurso universal. En las universidades, para crear ese enfoque, tiene que haber una mística en esa dirección.

El grupo planteó la necesidad de que las universidades generen un espacio donde los profesores tengan la oportunidad de hablar de sus disciplinas y crear las posibilidades de que así las acciones se lleven a la práctica de manera conjunta.

Surgió la pregunta ¿es algo opcional trabajar en equipo? Es una realidad en la que las fronteras, los límites, las desconexiones las ponemos nosotros. El visualizarnos más importantes dentro de un grupo rompe la necesidad de articular, que es vital. Es prioritario, plantearon algunos profesores, una discusión sobre cuáles son las barreras que nos estamos poniendo, que impide que se dé el trabajo de equipo.

En relación a las experiencias del Cuaderno desde otras universidades, se resalta que una preocupación de las universidades desde hace unos años es el pasar de la individualidad a la cooperación. En las universidades existe una tendencia a romper con un proyecto aislado y llegar a un proyecto integrado, que las materias tengan interrelaciones con otras, para todos aportar al perfil del egresado de las carreras.

Para finalizar, se confirmó cómo desde el Centro de Desarrollo Profesional, la PUCMM está haciendo un esfuerzo para un enfoque de trabajo en equipo e interdisciplinario entre sus docentes, desde la labor formativa en el Diplomado y en la Especialidad en Pedagogía Universitaria. Estos programas se enfocan en un proyecto pedagógico integrado con profesores de diversas disciplinas estudiando e investigando juntos sobre pedagogía y sobre su propia práctica.

Asistentes a la Peña: Julio Miguel Castaños, Daniel Pierre, Federico Fernández y Félix María Reyes, Derecho; Bárbara Campos, Matemáticas; Elisa Núñez, Lingüística Aplicada; Sara Güilamo, Psicología; Mariana Contreras, Comunicación Social; Leyda Brea y Alejandro Ascuasiati, Arquitectura; Amparo Fernández de Mejía, Educación; María Cantisano, Oliva Hernando y Luis Peña, Centro de Desarrollo Profesional.



Los estudios generales en la Universidad de Puerto Rico: notas sobre un cambio curricular¹

Jorge Rodríguez Beruff*

Resumen: Se discute el trasfondo histórico de la fundación de la Facultad de Estudios Generales en el Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico. Se explica el currículo de Estudios Generales y la discusión sobre la reforma curricular en el nivel de pregrado, impulsada por la Certificación 46 del Senado Académico de esta Universidad. El artículo discute esta reforma y cómo la misma llevó a una clarificación del concepto de educación general y a nuevos consensos en la Facultad y el Recinto.

Abstract: This article discusses the historical background of the Department of General Studies at the Río Piedras Campus of the University of Puerto Rico, as well as its academic curriculum. It also discusses the curriculum reform at the undergraduate level, prompted by Certification No. 46 of the University's Academic Senate; that is, how it was conducted as well as the way it led to a clarification of the concept of general education and to new consensuses both at the Department of General Studies and on the Río Piedras Campus in general.

En 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 que constituye un recurso académico muy valioso: la Facultad de Estudios Generales. Aun cuando fue la única que se estableció en el Sistema de la Universidad de Puerto Rico (que para principios de los cuarenta era solo Río Piedras y el Colegio de Agricultura y Artes Mecánicas de Mayagüez), 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 este. De ahí que, la educación general en el Recinto de Río Piedras fuese un importante referente para el currículo de la universidad pública en Puerto Rico, que influyó también 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 su ensayo histórico-gráfico *Insularismo* (1934), 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.

Palabras clave

currículo universitario, formación integral, Estudios Generales, educación general, Universidad de Puerto Rico Recinto de Río Piedras

Key Words

Academic curriculum, comprehensive education, General Studies, general education, University of Puerto Rico at Río Piedras

¹Esta es una versión revisada del texto "Notas sobre educación general y la Facultad de Estudios Generales en la coyuntura de la Certificación 46 del Senado Académico", *Forum* (Revista de la Universidad de Puerto Rico en Arecibo), Núm. XVII (mayo, 2009), pp. 7-21.

*Doctorado en Ciencias Políticas de la Universidad de York, Inglaterra y Decano de la Facultad de Estudios Generales de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Profesor invitado en diversas universidades fuera de Puerto Rico y autor de libros y artículos sobre Puerto Rico y el Caribe. Miembro del Comité Editorial de la Revista Mexicana del Caribe, Académico de número de la Academia de Ciencias de Puerto Rico y miembro del Grupo de Trabajo sobre el Caribe de la Fundación Friedrich Ebert. Para contactar al autor: decanofeg@gmail.com

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 de pregrado², le imprimió coherencia al currículo de pregrado 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 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: José Ortega y Gasset, particularmente *La rebelión de las masas* y *La misión de la universidad* (1930) y Robert C. Hutchins, quien esboza su proyecto educativo en *The Higher Education in America* (1936) y otros escritos.

Jaime Benítez (1963) 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 (p. 140).

En otra ocasión, Benítez (1975) 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 (p. 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 permitía 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 decía, por su parte, 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, un marcado occidentalismo y, en el caso de Hutchins, un énfasis casi exclusivo en el análisis de "grandes obras"), sus aportaciones sobre la Educación Superior y los estudios generales 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.

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 las 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 este país 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.

² Nota del Editor: En el texto original aparece varias veces el término *bachillerato*. Dado que, en República Dominicana, ese término se refiere a Educación Media, no a Educación Superior, la palabra fue sustituida por *título de grado, currículo de pregrado o pregrado*, según se aplicara en el contexto del párrafo correspondiente.

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 (1982) 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. Así él definía la educación general:

...es aquella parte de los programas de estudios de pregrado dirigida a proveerle al estudiante una formación amplia más allá de la especialización y de los cursos directamente relacionados con esta... 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.

Sobre este tema, 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 juicio 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. Ello puede llevar a las mayores atrocidades porque uno se ocupa de su especialidad y el mundo anda solo; 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.

En el Recinto de Río Piedras se desarrolló una intensa discusión sobre la revisión del currículo de pregrado y el concepto de educación general. Esa discusión se inició formalmente en enero de 1995 cuando el Senado Académico creó el "Comité Especial para la Reconceptualización del currículo de pregrado". Las propuestas que se consideraban en el Senado Académico, y que llevaron a la aprobación de la Certificación No. 146 sobre el Nuevo Currículo de Pregrado, 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 de pregrado y la consideración de posibilidades de cambio en el esquema curricular. En ese contexto, la Facultad aprobó por unanimidad en 1999 una propuesta titulada *Reconceptualización 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 definición que se elaboró subsiguientemente. La misma se incluyó en la Certificación 46 y 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 estudiantado a las peripecias del esfuerzo y refinamiento conceptuales y se le capacita para la integración de una cultura intelectual. Está claro que, precisamente, es esa experiencia la 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.

El 21 de mayo de 2001 se aprobó la Certificación del Senado Académico sobre el nuevo currículo de pregrado. 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 currículo de pregrado, devolver la discusión de la revisión curricular a las facultades, escuelas y sectores universitarios, para que en el término de un año se sometieran recomendaciones al Senado Académico sobre asuntos medulares de la reforma curricular y "encomendar a los decanos de facultad 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 título de grado. Se buscó en esa coyuntura un terreno de diálogo y negociación que produjera un arreglo consensuado.

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 de pregrado y la experiencia académica de los estudiantes.

El proceso que se estableció en el cuerpo de decanos y directores de escuela facilitó llegar a un acuerdo. Se comenzó discutiendo los principios generales sobre el título de grado en que podíamos ponernos de acuerdo. Luego, se consideró 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 estudios generales ya estaba contenido en el perfil. Luego, se consideró el concepto de educación general que se incluiría en el documento, un asunto que había sido sumamente controversial en la discusión anterior. Este último punto fue objeto de deliberación en la Facultad de Estudios Generales y otras unidades del Recinto.

En ese proceso de discusión, los profesores Rubén Dávila Santiago, Ángel Villarini y otros colegas, hicieron valiosas aportaciones, incorporándosele 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 currículo de pregrado.

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 de pregrado en el Recinto de Río Piedras. También dispuso que esos tres cursos nuevos 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 liderato de la Facultad de Estudios Generales en el campo de la educación general (atendiendo 30 créditos), pero se viabiliza 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. 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 título de grado 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.

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 han 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.

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 este sea. Estamos construyendo una unidad plural que aspira a servir a la Institución en diversas dimensiones y ser un espacio de encuentro académico.

Los Estudios Generales deben formar parte del currículo de todas las carreras universitarias. El currículo universitario se compone de los estudios generales (o educación general), las electivas y los requisitos de la especialidad o profesión. Los programas especializados o profesionales se enriquecen con la formación que reciben los estudiantes en el componente de Estudios Generales. Las buenas universidades se distinguen, no solo por sus aportaciones a la investigación, sino por la formación humanística que proveen a sus estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Benítez, J. (1963). La importancia del idioma, Recuerdo de Ortega. *Junto a la Torre, Jornadas de un Programa Universitario (1942-1962)*. Río Piedras: Editorial Universitaria, Universidad de Puerto Rico.
- Benitez, J. (1975). Lydia Roberts y la vocación de servicio. *Décimo ciclo de conferencias Lydia J. Roberts*, manuscrito, 24 de noviembre de 1975.
- Maldonado Rivera, M. (1982). El concepto de educación general. *Ponencia en la Segunda Conferencia de Educación General*, 28 y 29 de septiembre de 1982.
- Pedreira, A. (1979). *Insularismo*. La Habana: Casa de las Américas
- Prieto, C. (2000). *Lección Inaugural del Programa de Bachillerato en Estudios Generales*, Plataforma Umbral: umbral.uprrp.edu. San Juan: Facultad de Estudios Generales, Universidad de Puerto Rico.
- Ramírez, S. (2003). El futuro que nos acosa, *Seminario de Investigación Interdisciplinaria*, 12 de noviembre de 2003. San Juan: Facultad de Estudios Generales, Universidad de Puerto Rico.
- Universidad de Puerto Rico, Recinto Río Piedras, Facultad de Estudios Generales (1999). *Reconceptualización del componente de Estudios Generales*. Río Piedras: UPR



La concepción humanista de los Estudios Generales: tareas pendientes ¹

Fidel Tubino*

Resumen: En la presente ponencia, el autor se propone identificar algunos de los desafíos y de las tareas pendientes que el *aggiornamento* de la interpretación humanista de la formación integral nos plantea en lo relativo a los Estudios Generales dentro del contexto latinoamericano. Las tareas pendientes tienen que ver con los cursos de refuerzo, la formación integral, la interdisciplinariedad vs. la desconexión entre los cursos, la investigación, la formación ciudadana, el etnocentrismo vs. la apertura cultural de los planes de estudio y las acciones afirmativas interculturales. De todas formas, no se consideran agotados todos los nuevos retos en esta exposición.

Abstract: In this article, the author attempts to identify some of the challenges and the pending tasks that the *aggiornamento* of the humanist interpretation proposes regarding the General Studies in the Latin American context. These pending tasks involve remedial courses, comprehensive education, the interdisciplinarity vs. the disconnection of the courses, research, citizen education, ethnocentrism vs. cultural openness in the course program, and the intercultural actions, as well. Nevertheless, the author considers his report inexhaustive in regards to all the new challenges that are arising.

Introducción

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

El plan de estudios de la Educación General abarcaba el *trivium* (gramática, retórica y lógica) y el *quadrivium* (astronomía, música, aritmética y geometría). Lo que se buscaba era proporcionar a los estudiantes una visión holista, no segmentada, de la realidad.

En efecto, tal como decía Lerner (s.f.), "... La disposición hacia la unidad que caracterizó a la universidad desde sus inicios adquirirá especial significado si tomamos en cuenta, además, su calificación originaria como *Studium Generale*... El significado de los Estudios Generales, hace nueve siglos pero también ahora, debe entenderse como el núcleo en virtud del cual se hace posible que la actividad intelectual permanezca unificada y orientada hacia lo que desde siempre constituyó su meta suprema: la realización plena, integral del ser humano" (p. 17).

Palabras clave

Formación integral, educación humanista, Estudios Generales, interdisciplinariedad, interculturalidad

Key Words

Comprehensive education, humanist education, General Studies, interdisciplinarity, interculturality

¹ Este artículo es la ponencia presentada por el autor en el marco del II Simposio Internacional de Estudios Generales, realizado el 27, 28 y 29 de octubre de 2010 en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Campus de Santiago.

*Doctor en Filosofía por la Universidad Católica de Lovaina. Decano de los Estudios Generales (Letras) y Profesor Principal del Departamento de Humanidades, docente en la Maestría de Derechos Humanos y Coordinador del Doctorado en Filosofía, Pontificia Universidad Católica del Perú. Actual Coordinador de la Red Internacional de Estudios Interculturales (RIDEI). Experto en temas de derechos humanos e interculturalidad, autor de libros, publicaciones en revistas académicas y ponencias en congresos, además, profesor visitante en universidades fuera de Perú.
Para contactar al autor: ftubino@pucp.edu.pe

En esta línea es importante decir que los Estudios Generales constituyen el núcleo de la apuesta por la formación integral, es decir, por la búsqueda de la excelencia humana y académica. Los Estudios Generales no buscan dar a los estudiantes un barniz de cultura general o de conocimientos básicos. La educación humanista abarca la formación de capacidades, tanto éticas como intelectuales.

1. La concepción humanista de los Estudios Generales

Durante los siglos XV y XVI se reelaboró el sentido originario de los Estudios Generales. El *trivium* empezó a tener un peso cada vez más significativo frente al *quadrivium* y, al mismo tiempo, dio lugar a lo que hoy se conoce como “las humanidades”. Como bien señala Estrella Guerra (s.f.), “... Los *studia humanitatis* constituyen el programa educativo que los humanistas opusieron al escolasticismo del Medioevo. En ellos se daba especial importancia al desarrollo de las capacidades discursivas ... Así se constituye un conjunto de disciplinas que podemos identificar con las humanidades (gramática, retórica, dialéctica, poética, historia y filosofía moral) que se identifican también con las artes liberales, aquellas que caracterizan al hombre libre”, es decir, a aquel que no se somete a los dictados de una doctrina o ideología de manera servil y acrítica.

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

Esta es una tarea de la educación que se remonta a sus orígenes. Dice Arendt (1974):

“... Según el pensamiento griego, la capacidad del hombre para la organización política no es sólo diferente, sino que se halla en directa oposición a la asociación natural cuyo centro es el hogar (*oikia*) y la familia... todo ciudadano pertenece a dos órdenes de existencia y hay una tajante distinción entre lo que es suyo (*idion*) y lo que es comunal (*koinon*). No es mera opinión o teoría de Aristóteles, sino un simple hecho histórico, que la fundación de la polis fue precedida por la destrucción de todas las unidades organizadas que se basaban en el parentesco... De todas las actividades necesarias y presentes en las comunidades humanas, sólo dos se consideraron políticas y aptas para constituir lo que Aristóteles llamó bios políticos, es decir, la acción (*praxis*) y el discurso (*lexis*)” (p.42).

La vida del ciudadano transcurría entre dos espacios vitales: el espacio privado y el espacio público. Y la realización humana era concebida como un asunto que concernía a nuestro desempeño en la esfera pública. Esto porque el ser humano – desde la mirada griega- es, en esencia, un ser eminentemente político en el buen sentido de la palabra.

Por ello, como bien lo señala Jaeger (1968) “...La educación griega no es una suma de artes y organizaciones privadas, orientadas hacia la formación de una individualidad perfecta e independiente. El hombre, cuya imagen se revela en la obra de los grandes griegos, es el hombre político” (p. 13).

Inspirándose en la tradición clásica, la educación ciudadana adquirió desde el Humanismo una función medular. En la actualidad, tenemos en la universidad el gran reto de “poner al día” la concepción humanista de los Estudios Generales. En primer lugar, porque en el mundo actual hay una tendencia a reducir los estudios universitarios a un instrumento de capacitación para insertarse con éxito en la economía de mercado. Un barniz de cultura general suele acompañar estos intentos. En segundo lugar, porque asistimos en el mundo contemporáneo al imperialismo de la cultura de consumo. Esta cultura se ha transnacionalizado y está reduciendo a los ciudadanos a su rol de consumidores pasivos de una oferta indiscriminada. La cultura del “shopping center” se desliza en todos los sectores sociales con un éxito impresionante, colocando al consumo conspicuo como un valor en sí. No solo el consumo es visto como un fin y no como un medio, sino que en todos los contextos sociales en que la cultura de consumo se ha insertado, el ser humano empieza a ser considerado como un medio y la acumulación de capital como un fin. La transnacionalización, tanto de la lógica del capital como de la cultura del consumo, forma –a través de los *mass media*- los valores que están en la base de nuestras opciones vitales y nuestras preferencias cotidianas.

En consonancia con esta cultura hoy hegemónica, en algunos sectores influyentes la educación universitaria ha empezado a ser entendida como una actividad totalmente subordinada a las necesidades del mercado y no como espacio de creación de conocimientos y de formación para la democracia.

El desarrollo de aquellas habilidades y competencias que se requieren para desempeñarse de manera eficiente dentro de los parámetros del modelo de sociedad hoy vigente ha empezado a sustituir en no pocas universidades al estudio de las humanidades y las ciencias sociales. La educación como capacitación funcional tiende a sustituir a la formación en su sentido humanista. La educación, sin embargo, posee un gran potencial liberador. Si nosotros apostamos por una educación, no solo de futuros profesionales de calidad sino, además, de futuros ciudadanos con principios morales, entonces, la interpretación humanista de la educación universitaria cobra una vigencia insospechada.

Frente al modelo adaptativo de educación funcional, lo que se propone desde una visión humanista es una educación para la innovación y el cambio. Desde esta óptica, el desarrollo de nuevas competencias y conocimientos es una manera de ir modificando nuestra manera de estar en el mundo. “...No soy solo objeto de la Historia (nos dice Paulo Freire, 1999, en uno de sus últimos escritos) sino que soy igualmente su sujeto. En el mundo de la Historia, de la cultura, de la política, compruebo, no para adaptarme, sino para cambiar”. En este texto, Paulo Freire insiste en el papel activo del ser humano en la construcción de la historia.

La educación se basa en la idea de que el sujeto es un agente de cambio que debe ser formado como agente éticamente responsable, innovador de nuevos rumbos en la historia.

A diferencia del modelo de educación funcional, la educación humanista tiene una misión importante que cumplir. Se trata, desde este enfoque, de formar personas autónomas, autorreflexivas, sensibles, capaces de convertirse en agentes de cambio y de construcción de nuevos consensos sociales. En un contexto adverso como el actual, esta misión, en la formación universitaria, ha llegado a ser un imperativo moral.

La formación integral desde un enfoque humanista no es otra cosa que el "aggiornamento" de la *paideia* griega. La intuición de base es que el ser humano no es unidimensional y que la formación de las capacidades específicas de la persona humana debe ser pluridimensional. No basta, pues, con desarrollar uno de los aspectos de la personalidad de los estudiantes, hay que tender a la formación de la totalidad. La formación pluridimensional es aquella que forma su afectividad, desarrolla su sensibilidad, cultiva su imaginación creadora y afina su inteligencia. Importa mucho el destino ético que le da al desarrollo de sus capacidades intelectuales y discursivas. La formación de su identidad ética es fundamental, porque de acuerdo a ella es que le dará uso a las otras capacidades y habilidades que ha aprendido a desarrollar en su formación universitaria.

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

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

Creo que los Estudios Generales en su versión humanista se pueden diseñar de muchas maneras. No hay, pues, un formato único. Pero su sentido se pierde, se desnaturaliza cuando se convierten en un conjunto de cursos no troncales a lo largo de la formación profesional. También pierden su sentido cuando, debido a las presiones de las especialidades de destino, renuncian a formar las diversas dimensiones de la persona y dejan de colocar la educación para la ciudadanía como el eje de la educación general.

2. Tareas pendientes

En esta parte me propongo identificar los principales problemas y tareas pendientes que tiene la puesta al día de la concepción humanista

de los Estudios Generales en el contexto latinoamericano. Más allá de nuestras diferencias contextuales, creo que las sociedades y las universidades latinoamericanas compartimos desafíos semejantes. A continuación, la lista de las tareas pendientes:

- 1) Trataré el tema de las insuficiencias de la educación secundaria y su repercusión en los primeros años de estudio.
- 2) Abordaré el tema de la formación integral según los diversos niveles de la educación universitaria. La idea de base es que la formación integral es parte sustantiva de los Estudios Generales, pero que mientras permanezca encapsulada en ellos será insuficiente.
- 3) Me referiré al problema de la compartimentalización y desconexión de los cursos que se ofrecen simultánea y sucesivamente en la universidad. En este caso, la pregunta es: ¿cómo superar gradualmente el "cursocentrismo" de manera orgánica y qué tan flexibles debemos ser en nuestros planes de estudios?
- 4) Abordaré el problema de la formación ciudadana en los Estudios Generales. Sabemos que colocar uno o dos cursos de ética o de ciudadanía no es suficiente, que la educación ciudadana es una tarea curricular y extracurricular. ¿Cómo articularlas?
- 5) Me centraré en el problema del inicio de la investigación en los primeros años de estudios universitarios.
- 6) Me concentraré en señalar el problema del carácter aún eurocéntrico de nuestros planes de estudio. Hay muy poca apertura a otros universos culturales en la formación intelectual, la formación de la sensibilidad y la formación ético-ciudadana que ofrecemos. Frente a ello propondré ciertas pautas que pueden contribuir a interculturalizar gradualmente los planes de estudio, así como a señalar los principales obstáculos que se suelen presentar para lograrlo.
- 7) Me referiré al reto de cómo transitar de la multi a la interdisciplinariedad, tanto en el plano de la docencia como en el plano de la investigación, desde el pregrado hasta el posgrado.
- 8) Trataré de demostrar por qué son importantes las acciones afirmativas en nuestras universidades y cómo deberían reformularse en nuestros contextos latinoamericanos.

2.1 De cursos a procesos remediales

Es común en nuestras instituciones que las insuficiencias que tienen los estudiantes de años avanzados en materia de comunicación oral o escrita o de manejo de fuentes bibliográficas se achaquen a los Estudios Generales. Como si con un curso o taller de redacción se pudieran resolver este tipo de problemas. Los cursos complementarios son necesarios, pero no son suficientes. Son el inicio de un proceso, pero no el fin del mismo. El desarrollo de competencias en el campo de la comprensión y la escritura compete a todos los cursos de los Estudios Generales y, además, a los cursos posteriores. Lo remedial en el buen sentido es tarea no solo de los primeros años sino de todo el proceso de formación universitaria.

2.2 La formación integral según los diversos niveles de la educación universitaria

Por razones que habría que explorar en otra oportunidad, en varias universidades la educación general se concibe desde un punto de vista básicamente intelectualista. En otras palabras, no se incorpora la formación de la sensibilidad, de la imaginación, de la afectividad, ni

la formación en ciudadanía. En mi universidad, la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), la formación integral es parte sustantiva de nuestra oferta educativa, pero ha quedado restringida a los dos primeros años de Estudios Generales.

Creo que es importante que en los primeros años de educación universitaria se acentúe el peso curricular de la formación integral, ya que es una etapa de la vida en la que se necesita afinar la sensibilidad, la imaginación y el intelecto de manera especial, para poder replantear y escoger con elementos suficientes de juicio una vocación personal. Sin embargo, la formación integral curricular no debería terminar cuando recién empieza. Debería continuarse a lo largo del pregrado.

En la segunda etapa del pregrado, que es cuando el estudiante se encuentra realizando estudios especializados, es aconsejable que el mayor peso curricular esté en la formación especializada, pero hay que evitar la eliminación de los otros aspectos de la formación integral. En otras palabras, se deberían seguir ofreciendo espacios de formación interdisciplinaria, formación artística de la sensibilidad y formación en ciudadanía, tanto curricular como extracurricularmente.

2.3 La desconexión de los cursos que se ofrecen

Uno de los problemas centrales de la educación universitaria es lo que Gerald Graff denomina de manera bastante expresiva como el "cursocentrismo". Con no poca frecuencia los profesores poco o nada sabemos de lo que nuestros alumnos están aprendiendo en los otros cursos que llevan simultáneamente al que estamos dictando o han llevado con anterioridad. Esto conduce por un lado a no tomar en consideración los saberes previos en cada uno y también a tediosas repeticiones que deslegitiman los procesos de aprendizaje. " ... Los modelos posibles de superación del aislacionismo (nos dice Susana Reisz, s.f.) son las "comunidades de aprendizaje" en las que varios profesores enseñan juntos el mismo tema desde diversas disciplinas o desde diversas perspectivas disciplinarias ante grupos grandes o pequeños de estudiantes. Este modelo, que forma parte de las muchas experiencias pedagógicas desarrolladas en la enseñanza media y superior de los Estados Unidos, es entre nosotros todavía excepcional". Otro modelo de superación del cursocentrismo, dice también Reisz, es "el emparejamiento de ciertos cursos apropiados para la conexión mutua". Un ejemplo podría ser que los profesores de los cursos de comprensión lectora y redacción trabajen, para empezar, en armonía con los profesores de Lengua y Literatura; y los profesores de los cursos de investigación académica trabajen coordinadamente con los profesores de aquellos cursos en los que se practica también la investigación. En otras palabras, los cursos destinados a promover el desarrollo de competencias genéricas deben articularse con aquellos otros en los que dichas competencias se requieren para la capacitación y elaboración de conocimientos específicos.

2.4 De la multi a la interdisciplinariedad

Hay una diferencia entre estudiar temáticas desde distintas disciplinas sin establecer nexos entre ellas y tratar un mismo tema desde diversas disciplinas estableciendo puentes, con la finalidad de obtener una visión más amplia y compleja de la realidad. Esta es la di-

ferencia entre la multi y la interdisciplinariedad. Actualmente, en los Estudios Generales ofrecemos una formación básicamente multidisciplinaria y de especialización inicial.

El tránsito de una formación multidisciplinaria a una formación interdisciplinaria debe ser, en primer lugar, gradual y progresivo y, en segundo lugar, no debe ser presentado como una normativa general, sino que debe darse cuando la naturaleza del tema estudiado así lo demande. En otras palabras, hay temáticas que son por su naturaleza interdisciplinarias y otras que no lo son. Ese tránsito puede iniciarse paulatinamente desde el segundo año de Estudios Generales con algunos cursos co-dictados por especialistas de diferentes procedencias, pero con vocación interdisciplinaria y debe consolidarse en los estudios de postgrado.

El co-dictado interdisciplinario es provechoso en cursos tales como Introducción a las Ciencias Experimentales, Ecología, Problemas Geoambientales del Perú contemporáneo o Ciudadanía y responsabilidad social, que son parte de la oferta curricular de Estudios Generales Letras de la PUCP.

No olvidemos, en esta parte, que los Estudios Generales aspiran a proporcionarles a los estudiantes una visión holista, no fragmentada de la realidad, que les permita ubicar luego la especialidad que escojan en un contexto amplio. En este sentido, la formación multi e interdisciplinaria se complementan, son parte medular de una estrategia acertada de Educación General.

2.5 La investigación en los Estudios Generales

Si bien es cierto que la investigación académica madura es un asunto del postgrado, esta se debe preparar e iniciar desde los primeros años de formación universitaria. En primer lugar, porque se aprende a investigar investigando y, en segundo lugar, porque hay niveles y modalidades de investigación diferenciados. Hay, así, una diferencia de nivel entre una monografía al término del segundo año de Estudios Generales, una memoria de licenciatura y una tesis de doctorado. Y, hay una diferencia de modalidad entre, por ejemplo, una investigación en literatura, antropología, economía o filosofía.

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

En lo que concierne a los profesores, es positivo recordar que la diferencia entre la enseñanza escolar y la enseñanza universitaria es que en la universidad el docente es al mismo tiempo un profesor y un investigador, que por ello mismo se encuentra actualizado en su materia y renueva sus cursos constantemente a partir de la investigación que realiza. Como dice Freire (1999, p. 30), " ... no hay



II Simposio Internacional de Estudios Generales, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Campus de Santiago, 27, 28, 29 de octubre de 2010

enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseño continuo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago”.

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

2.6 La formación ciudadana en los Estudios Generales

La educación ciudadana tiene que concebirse como un proceso al mismo tiempo curricular y extracurricular. La razón de fondo es que la actitud ética y el comportamiento ciudadano se forman en la teoría y en la praxis. En Estudios Generales de Letras de la PUCP hemos ideado una estrategia que quisiera compartir. Los estudiantes tienen la oportunidad de llevar un curso-taller en ciudadanía y responsabilidad social, al término del cual están en condiciones de elaborar el esbozo de una intervención acertada, con enfoque de ciudadanía en un contexto específico. De manera coordinada, la Oficina de Promoción Social de la Facultad organiza un concurso de proyectos de intervención social y los proyectos ganadores reciben la asesoría de un profesor y los fondos necesarios para ejecutarlo. Posteriormente, los estudiantes involucrados en el proyecto, previa evaluación del profesor, reciben un crédito solidario gratuito como reconocimiento a su aprendizaje. Por otro lado, en la Oficina de promoción social, los estudiantes se inscriben y hacen trabajos de voluntariado orientados

por personal calificado. Al terminar su voluntariado, muchos de ellos necesitan de un espacio de reflexión-acción que es el que les ofrece el curso-taller de ciudadanía y responsabilidad social; así se establece un círculo virtuoso entre la oferta curricular y la oferta extra-curricular para formación en ciudadanía.

2.7 Etnocentrismo y apertura cultural de los planes de estudio

Nuestros planes de estudio suelen tener un sesgo etnocéntrico. No incorporan, como podrían, los aportes procedentes de otros horizontes culturales, especialmente, el de nuestras culturas amerindias. Esta incorporación debe tomar en cuenta:

- a. Que el diálogo de saberes en la malla curricular debería realizarse en aquellos casos en los que la naturaleza del tema así lo permita. En cursos como lógica, lingüística o ética, por ejemplo, es más indicado que en cursos de matemáticas o contabilidad.
- b. Que demanda un proceso de sistematización y elaboración intercultural de los saberes no incorporados.

Pero el diálogo intercultural es, además de un diálogo de saberes, un diálogo de sensibilidades y, en la formación integral, también asumimos la formación de la sensibilidad de nuestros estudiantes a través de las artes. Es una tarea pendiente formar en nuestros estudiantes una sensibilidad abierta a la diversidad mediante la incorporación (cuando sea pertinente) de los aportes procedentes de la música, la danza y la plástica de nuestras culturas originarias.

No debemos olvidarnos que estamos formando a nuestros estudiantes para que se conviertan (desde la especialidad o profesión que escojan) en personas y agentes responsables del desarrollo inclusivo de nuestras sociedades. Por ello, es muy importante que desde los inicios de su formación conozcan y reconozcan positiva-

mente la diversidad cultural, tanto en el plano del saber como en el plano del arte.

No es tarea fácil, sobre todo porque la academia es un espacio de creación intelectual muy importante, pero que lamentablemente suele estar demasiado centrado en sus propios rituales y sus propias reglas. La relación entre los espacios académicos y los espacios no académicos suele ser conflictiva. Desde la academia, los saberes no académicos son vistos a priori como epistemológicamente de inferior jerarquía; y, desde la no academia, los espacios académicos son percibidos como vanidosamente alejados de la coyuntura diaria. Establecer puentes entre los saberes académicamente estructurados y los que no lo están es otra tarea pendiente. Para ello, debemos empezar por sensibilizar a la comunidad universitaria en torno a este conflicto como primer momento de un proceso de autorreflexión institucional que nos libere de aquellos estereotipos que nos impiden acercarnos al mundo no académico de una manera diferente. Solo así estaremos en condiciones de poder formar entre nuestros profesores y estudiantes una disposiciones actitudinales de reconocimiento positivo de la diversidad.

2.8 Acciones afirmativas interculturales

En el mundo actual hay un amplio debate (sobre todo en el Hemisferio Norte) sobre las virtudes y los vicios de las acciones afirmativas y sobre la conveniencia de mejorarlas o suspenderlas. Creo que las acciones afirmativas en la Educación Superior, por un lado, hacen posible a corto plazo la inclusión de sectores de la ciudadanía injustamente marginados por razones económicas y culturales. Pero, por otro lado, generan sociedades paralelas o islas étnicas en las instituciones que las promueven y por sí solas no generan ciudadanía en los beneficiarios. Por ello, en América Latina han surgido las acciones afirmativas interculturales. Estas (a diferencia de las primeras) no se limitan a ampliar el acceso, sino que destinan recursos humanos y económicos para trabajar en la institución receptora los problemas de discriminación que aparecen como problemas de doble vía. Ello significa que se debe trabajar tanto con los estudiantes discriminados como con los estudiantes que discriminan. Solo de esa manera se pueden generar espacios de reconocimiento positivo de la diversidad en los claustros universitarios. La idea de base de estas acciones afirmativas es que sirvan como “caja de resonancia” y, al mismo tiempo, como un espacio que interpela a la universidad con la finalidad de iniciar un proceso de interculturalización de la vida universitaria que incluya el diálogo de saberes y el reconocimiento positivo de la diversidad.

He tratado de identificar algunos de los desafíos y de las tareas pendientes que nos plantea el *aggiornamento* de la interpretación humanista de la formación integral en los Estudios Generales. No creo haber agotado los nuevos retos en esta exposición. Creo que es tarea de todos los que estamos comprometidos con la presencia de la Educación General en la formación universitaria, el seguir reflexionando a partir de nuestras experiencias propias.

La existencia de la red de Facultades y Unidades de Estudios Generales es en este sentido un espacio privilegiado que nos permite

compartir y repensar desde otros ángulos nuestras experiencias, logros, dificultades y proyecciones a futuro. En lo personal, es un espacio que valoro mucho y me devuelve el entusiasmo y la esperanza en la tarea que tenemos por delante.

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (1974). *La condición humana*. Barcelona: Seix Barral
- Guerra, E. (s. f.). *La importancia de la multi e interdisciplinariedad en los Estudios Generales*. Ponencia no publicada. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la autonomía*. México-Madrid: Siglo XXI
- Jaeger, W. (1968). *Paideia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, Salomón (s. f.). *Los Estudios Generales y el sentido de la vida universitaria*. Ponencia no publicada. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Reisz S. (s. f.). *De la paideia clásica al pensamiento complejo: Formación general e interdisciplinariedad*. Ponencia no publicada. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.



Apuntes para un perfil del profesor o la profesora de Educación General

Waldemiro Vélez* y Pedro Subirats**

Resumen: En este artículo se proponen trece características pedagógicas que deben tomarse en cuenta a la hora de establecer un perfil del profesor de Educación General en la Educación Superior. Es importante destacar que los rasgos presentados deben considerarse de manera integrada, pues son elementos que conforman un todo complejo. El desarrollo de perfiles docentes, aunque siempre inacabados, es de vital importancia para alcanzar los objetivos que se propone toda universidad.

Abstract: This article discusses thirteen aspects to be taken into account when establishing a profile of the General Education instructor in Higher Education. It is important to note that the elements presented here should be considered as a whole, since they constitute the building blocks of an integral compound. The relevance of determining the educator's profile, despite being always far from thorough, resides in the fact that it is a major reference that significantly helps every university to pursue its academic goals.



Los comités encargados de redactar perfiles de profesores enfrentan, al menos, dos grandes dificultades: conceptuarlo y derivar implicaciones. El ejercicio de síntesis para conceptuar competencias de enseñar, investigar, aprender, liderar, no es tarea liviana. Pero una vez redactados los perfiles enfrentamos el reto de sus implicaciones. Es decir, no dejarlo como agenda inconclusa al colocar un paréntesis y guardar ese texto en oficinas. El paréntesis no es intencional, sino un descuido inconsciente por el efecto de no saber qué hacer con el perfil. Ese "qué hacer" es el currículo y la organización administrativa que lo apoya. Como no es fácil visualizar tales relaciones complejas, abiertas y dinámicas, lo más expedito es colocar el paréntesis y dejar el asunto con "luego lo veremos". Pues ese luego es ahora sin tiempo que perder.

Un perfil integrado

En este artículo compartimos unos apuntes para sugerir un perfil integrado a los ámbitos curriculares y organizacionales que son inherentes a nuestro quehacer. Queremos ubicar el perfil del docente como

el núcleo "cromosómico" de la Educación General. En vez de presentar características fragmentadas o aisladas, iremos tejiendo unos elementos que componen un todo orgánico e insoluble. Como es de esperar, en este proceso se presentarán traslajos entre unos elementos y otros, entre un tejido y otro. Entendemos que en el perfil del docente se integran y cristalizan tres ámbitos medulares del proceso educativo: el currículo o plan de estudios, la estructura organizacional de la institución (académica y administrativa) y los actores que hacen posible dicho proceso. Estas vienen a ser las células madre de la Educación General. El docente expresa en la práctica: su visión de la educación, del ser humano y del mundo, su entendimiento de cómo deben organizarse los saberes y las relaciones que hay entre ellos (currículo) y sus propuestas de cómo los aspectos administrativo-académicos deben facilitar y potenciar los procesos de aprendizaje. Es por ello que el desarrollo de ese perfil, siempre inacabado totalmente, es vital para alcanzar los objetivos que se propone la universidad. Puesto que la Educación General es el núcleo cromosómico de toda la edu-

Palabras clave

Perfil docente, educación general, complejidad, currículo, universidad.

Key Words

Teacher profile, General Education, complexity, curriculum, Higher Education

* Doctor en Economía por la Universidad Autónoma de Barcelona. Catedrático en el Departamento de Ciencias Sociales de la Facultad de Estudios Generales en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Para contactar al autor: waldemirov@hotmail.com

** Magister en Psicología y Filosofía. Profesor de Filosofía en el departamento de Fundamentos de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Para contactar al autor: pedro.subirats@gmail.com

cación universitaria, la determinación del perfil del docente cobra una importancia decisiva.

La analogía biológica ayuda a suspender el paréntesis organizacional que fragmenta la educación en partes desconectadas. El currículo por acá, el perfil allá, la organización por otro lado, sin vínculos. No hay ley natural que imponga a los perfiles docentes el estar desconectados del currículo y la organización. ¿Por qué no integrarlos?

Algunos elementos para un perfil¹

En los apuntes que siguen, iremos presentando algunos elementos que se deben tomar en cuenta para determinar el perfil ideal del docente de Educación General. Como es de esperar, no pretendemos presentar una lista exhaustiva ni mucho menos fragmentada, sino unos hilos del tejido que debemos construir colectivamente. Es decir, comenzamos un vestido que siempre estará sin terminar y en espera de otras aportaciones para reformarlo y transformarlo. Proponemos trece hilos que entretejen la silueta o el contorno docente con responsabilidades de gestar la Educación General.

Entonces, los docentes de Estudios Generales:

1) Valoran las diferencias y procuran comprender y penetrar en la razón del otro, ubicándose en esa posición con empatía

Los docentes de Estudios Generales tienen elementos en común pero también diferencias: son heterogéneos. Aún con sus diferencias, pueden trabajar en conjunto y reconocer la valía y profundo compromiso que mueve a cada cual al ubicarse o posicionarse en las posturas específicas. Ese respeto, comprensión y hasta cariño por las diferencias son, sin duda, uno de los elementos más importantes que deben caracterizar a los docentes de Estudios Generales. Esas diferencias no nos separan y, si lo hacen, es por poco tiempo. En su lugar, nos motivan a estudiar más y a adentrarnos en la razón o lógica del otro, partiendo siempre de que en ella hay algo valioso.

2) Siempre aspiran a mejorar y a producir más conocimiento de forma insaciable

Insaciable es una palabra sensorial que define, precisamente, en la permanente insatisfacción entre lo que se es y lo que se hace, lo que se puede llegar a ser y lograr. Esa inquietud intelectual, que no se satisface, se tiene en la búsqueda de información, en el desarrollo de destrezas, en investigar y producir conocimientos, en el interés por la innovación, por la creación y la búsqueda de alternativas a los crecientes problemas que afectan el trabajo académico y que aquejan al país y al mundo. El docente de Estudios Generales no se jubila cuando llega a catedrático, porque su pasión por el saber y su compromiso con nuestras juventudes lo mantiene permanentemente motivado y activo.

3) Es sumamente perseverante, no se desanima, busca la raíz de los problemas y lucha continuamente contra el pesimismo, el inmovilismo y la mediocridad

El docente de Estudios Generales no se rinde o frustra ante las

continuas adversidades que rodean su trabajo. A veces, da la impresión de que fueran parte de un diseño conspirador para impedir que se aporte lo más posible al desarrollo del conocimiento y de las capacidades humanas.

En vez de desaliento y desánimo, el docente de Estudios Generales encuentra motivación en la adversidad y se esfuerza por luchar contra la mediocridad y la estructuras de poder que la cobijan y fomentan. De no ser así, es preferible no mantener la esperanza en la adversidad y la lucha en los contratiempos, pues sería complicidad de su parte e implicaría adhesión al clima de mediocridad e inmovilismo imperantes.

4) Es un intelectual público comprometido con la justicia y la equidad social

El docente de Estudios Generales es un promotor activo de cambios y transformaciones en todos los ámbitos de la vida universitaria, del país y del mundo en general. Por eso su sensibilidad y compromiso con los sectores que más padecen los embates de la injusticia y de la desigual distribución de las riquezas. Se considera un intelectual público comprometido con la equidad y con elevar el nivel socio económico y cultural de todos los habitantes de nuestro país y del mundo. Aunque sus actuaciones para favorecer y promover una mejor sociedad no parezcan tan visibles como uno quisiera, sabemos que no permanece indiferente frente a los problemas que aquejan a la Humanidad, ya sean éstos de carácter ambiental, político, económico o cultural. Sabemos que desde su particular trinchera está preocupado por aportar su grano de arena para construir un mundo mejor.

5) Su compromiso democrático le conduce a ser un promotor activo de la participación real y profunda, particularmente de los estudiantes, en todos los aspectos del proceso educativo

Él posee, sobre todo, una actitud y una práctica democrática y democratizadora. Por eso, propicia el diálogo y, ¡por qué no!, también la participación de los estudiantes en el diseño y evaluación de los cursos. Como se podrá apreciar aquí, con su ejemplo, el docente de Estudios Generales habla poco y escucha mucho. Tiene un profundo respeto por las aportaciones que puede hacer y que, con frecuencia, hacen los estudiantes y otros integrantes de la comunidad universitaria. Reconoce que otros podrían estar equivocados, a nuestro juicio, pero tienen el derecho de llegar a verdades más completas y complejas (nunca totalmente, claro está) por sus propios pies y a su propio ritmo. Es decir, por medio de sus propios errores. En ese sentido, el docente de Estudios Generales es tolerante y paciente, sin caer en la tentación de lanzar injurias o de construir epítetos que, en lugar de promover el entendimiento colectivo, inviten a mayores niveles de incomprensión y hasta de hostilidad. La universidad, lo sabemos demasiado bien, padece mucho de eso. Por esto, el docente de Estudios Generales ha de estar por encima de la pugna trivial, del ataque malicioso y las petulancias ridículas de siempre querer tener la razón.

¹ No estamos proponiendo un orden de importancia, pero, por algún lado hay que empezar.

6) Posee una sólida preparación en su especialidad y es un investigador comprometido con la producción y divulgación del conocimiento

Al haber profundizado en un área del saber con las herramientas provistas por su especialidad, por medio de investigaciones rigurosas, ha podido comprender la multiplicidad de nexos y entrecruzamientos que se establecen con otras áreas del saber y otras disciplinas académicas. Es decir, su solidez en la especialidad proviene precisamente del reconocimiento de los límites de su disciplina y de ampliar las miras hacia el desarrollo de una inteligencia general. Como muy acertadamente expusiera Schelling (1802):

Es, pues, necesario que se impartan clases, generales, públicamente, en las universidades, sobre el fin, el método, la unidad y las materias especiales del estudio académico. A la formación específica en una sola rama tiene que preceder, por lo tanto, el conocimiento del todo armónico de las ciencias; aquel que se consagre a una ciencia determinada, tiene que conocer el lugar que esta ocupa dentro de ese todo... (pp. 65-67, énfasis del autor). Solo lo general por antonomasia es la fuente de las ideas y las ideas son lo vivo de la ciencia. Aquel que conoce su disciplina particular únicamente como particular y no es capaz de reconocer lo general en ella, ni de integrarla en la expresión de una formación universal-científica, es indigno de ser profesor o guardián de las ciencias. (pp. 81-82, énfasis del autor).

Más recientemente, Edgar Morin (2002), al reflexionar sobre la educación del futuro, se expresa de manera muy similar:

Cuanto más poderosa sea la inteligencia general, más grande será su facultad para tratar problemas especiales. La comprensión de elementos particulares necesita, así, la activación de la inteligencia general que opera y organiza la movilización de los conocimientos de conjunto en cada caso particular (p.39, énfasis del autor).

7) Ubica a las disciplinas en su justa perspectiva, con sus aciertos y limitaciones. Al hacerlo, reconoce la necesidad de la transdisciplinariedad y del pensamiento complejo para la Educación General contemporánea.

El docente de Estudios Generales tiene a la vez mucho y poco respeto por las disciplinas académicas. A veces, las dos cosas al mismo tiempo. Esto, porque vive y propicia el pensamiento complejo, influenciado por Niels Bohr, Werner Heisenberg y la Física Cuántica y estimulado actualmente por los trabajos de Basarab Nicolescu y Edgar Morin. Por eso, en vez de pensar en términos binarios de esto o aquello, reconoce que el pensamiento está lleno de lo que Morin denomina "bucles epistemológicos". Por eso, acoge la transdisciplinariedad no sólo como ejercicio del pensar, sino también como parte medular de su práctica docente y de su vida intelectual y personal. En este sentido, ubica las disciplinas en su contexto histórico y político en el desarrollo de la Humanidad. Las disciplinas tienen aspectos positivos, al permitirnos profundizar en algunos de los problemas fundamentales de nuestra existencia. También negativos, al parcelar y dividir al ser humano y distanciarlo enormemente de su entorno natural.

8) Se destaca por sus destrezas y competencias pedagógicas, siendo auto-crítico de sus prácticas

El docente de Estudios Generales ha sabido cultivar el arte de la pregunta apropiada para cada situación. Es capaz de reconocer el contexto y las particularidades de los diversos estudiantes y ha podido elaborar diferentes estrategias pedagógicas para potenciar el aprendizaje, de cada uno por separado y de los grupos en su conjunto. De esta manera, propicia las sinergias que se producen por medio de la colaboración. En ese sentido, tiene plena consciencia de que el aprendizaje es un proceso social-colaborativo, que va y viene hacia y desde los propios estudiantes. Además, reflexiona constantemente sobre lo adecuado y lo efectivo de sus prácticas, en los cambiantes contextos en los que se lleva a cabo. En síntesis, es profundamente auto-reflexivo.

9) Parte del análisis minucioso de la situación imperante, sin conformarse con ella. Es decir, tiene los pies sobre una tierra movible y que ha venido y seguirá cambiado

Ese docente conoce e integra los contextos y realidades actuales del pueblo, la región, el país y del mundo, aceptando los retos de la contemporaneidad. Aunque entiende la importancia de la pertinencia del saber que se produce en la universidad, se atreve a pensar que otro mundo es posible y reta la supuesta necesidad de acoplarnos o adaptarnos a las tendencias contemporáneas, sin miedo a presentarse como impertinente o subversivo para estas. Es decir, reconoce y diagnostica el entorno en el que nos desenvolvemos, sin conformarse con él. Más bien, postula que la universidad y la Educación General son modos epistémicos e instrumentos educativos para reconocer la realidad del mundo contemporáneo y, sobre todo, para transformarla radicalmente.

10) Tiene un gran compromiso con la Educación General y el papel que esta desempeña en los estudios universitarios en el siglo XXI y con la formación integral del estudiante

Ha desarrollado una visión de lo que es la Educación General, aunque esta sea inestable, en transición, con cierta incertidumbre. Además, tiene interés por elaborar, refinar y redefinir esa visión. No está en una unidad de Estudios Generales porque todavía no ha logrado entrar al Departamento de Química, Biología, Economía o Estudios Hispánicos, sino porque tiene un genuino interés por el concepto y la práctica pedagógica que denominamos Educación General.

11) Siente gran responsabilidad y pertenencia con el trabajo que realiza

Posee un profundo sentido de responsabilidad con su trabajo, con la juventud, con la Universidad, con el país y con el mundo. En ese sentido, no hay que rogarle para que pertenezca a un comité o recordarle que eso es valioso a la hora de las plazas, las permanencias y los ascensos. No hay que irlo a buscar a la oficina o al pasillo para que firme y se complete el quórum, "aunque después sigas tu camino", como a veces le decimos a la hora de las reuniones de Facultad o Departamento. No se va de una reunión después de una hora porque piensa que "ahí adentro se está perdiendo el tiempo", "y después de tanto hablar no pasa nada". Al contrario, se queda para incidir en la transformación de nuestras prácticas reflexivas y

deliberativas. Sobre todo por medio de propuestas concretas y acciones para llevarlas a feliz término, siempre procurando mejorar la teoría y la práctica de la Educación General.

12) Valora la importancia de los espacios deliberativos institucionales, no solo por lo que han costado, o por lo que son actualmente, sino por lo que deberían llegar a ser

El docente de Estudios Generales es aquel que respeta profundamente los espacios deliberativos colectivos y si los encuentra inadecuados no se va, se queda con el propósito de mejorarlos, porque sabe lo importantes que son para nuestra convivencia académica. Esto no quiere decir que no reconozca las limitaciones de estos espacios y lo frustrantes que son. Lo que se quiere decir es que no se conforma con que sean así y está comprometido en mejorarlos y trascenderlos creando las estructuras que sean necesarias.

13) Participa activamente de las redes de colaboración para ampliar el ámbito de sus análisis, investigaciones, competencias y cualidades

Es consciente de los importantes beneficios de la cooperación a todos los niveles (local, nacional, regional e internacional), tanto para compartir experiencias, recursos (humanos, físicos, culturales, etc.) e investigaciones, como para practicar y ampliar la solidaridad como valor fundamental en la convivencia social. El docente de Estudios Generales valora mucho la incorporación de otras experiencias, personas y efectividades en su quehacer universitario, porque sabe que esto permite ampliar nuestras miradas y afinar nuestra audición al acercarnos a otros y haciéndonos, al menos parcialmente, parte de ellos.

Entiende que su participación en las redes incide favorablemente en la capacitación y formación permanente de los docentes, así como en la mejora continua de todos los componentes del proceso educativo (currículo, administración, docentes).

Conclusiones

Como adelantáramos desde el comienzo, es preciso evaluar los elementos del perfil que proponemos como un conjunto integrado, tejido y entretelado (de donde viene el término *complexus*), pero siempre inacabado.

Los hilos de este perfil no se deshilachan. Están entrelazados al quehacer curricular y organizacional. Elaborar perfiles docentes en la Educación Superior surge en la década del 1970 al incorporar los procesos de planificación estratégica y de revisión curricular, para fines de desarrollo institucional o para cumplir requisitos de autorización estatal o acreditación privada. Pero raras veces la selección y contratación de profesores respondía a los perfiles y los programas de formación eran de escaso valor formativo. Entonces, el ejercicio de pensar la identidad de profesores universitarios resulta un ejercicio de burocracia formalista sin anclaje real en el quehacer curricular y organizacional.

Al dar un nuevo giro al perfil, se contrarresta esa tendencia *pro forma* sin arraigo en la realidad curricular y organizacional. Entendemos que el perfil sugerido se conecta directamente al modo de desarrollar un currículo de Educación General: fomenta un clima de

creatividad e innovación, legítima y amplía la participación docente en las decisiones académicas, potencia el valor de las disciplinas en su aportación a un enfoque transdisciplinario, facilita organizar la Educación general (gerencia, administración, liderazgo) al asumir una identidad de profesores vinculada a la Educación General.

Después de leer el presente artículo, cualquiera podría pensar que es muy difícil encontrar a algún docente que cuente con todas esas cualidades que hemos presentado. Es decir, ¿y ahora cómo hacemos para conseguir personas que cumplan con todos estos criterios o cómo propiciamos que los docentes que tenemos alcancen o se acerquen a ese perfil?

Confesamos que no tenemos una respuesta definitiva ante este importante dilema pero si podemos plantear que estos elementos ideales representan, a nuestro juicio, la dirección en la que debemos procurar movernos. Es decir, siendo conscientes de que hay un trecho muy largo por recorrer, damos un paso adelante presentando algunas coordenadas y algunos hilos que se deben tejer para movernos en la dirección correcta, en el proceso permanente de capacitar a aquellos que más pueden aportar, a nuestro juicio, a la formación integral del estudiante y a la producción de conocimientos y al establecimiento de prácticas que mejoren nuestra convivencia y calidad de vida: los docentes de Educación General.

Referencias bibliográficas

- Morin, E. (2002). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Schelling, F. (1804/1984). *Lecciones sobre el método de los estudios académicos*. Madrid: Editorial Nacional.
- Bibliografía recomendada**
- Martínez Sánchez, F. (1999). *El perfil del profesor universitario en los albores del siglo XXI*. 1er Encuentro de perfeccionamiento del profesorado universitario. Caracas, Venezuela. Extraído el 1ro. de octubre de 2010, de <http://edutec.rediris.es/documentos/1999/perfil.htm>
- Neira Fernández, E. (2008). *Perfil del buen docente universitario*. Venezuela: Saber ULA. Extraído el 1 de octubre de 2010, de <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/15652>
- Segura Bazán, M. (2004). *Hacia un perfil del docente universitario*. *Revista Ciencias de la Educación* 23 (4), 9-28.
- Vélez Cardona, W. (2009). Educación general: Definiciones, paradigmas y desarrollo. *Forum, Revista de la Universidad de Puerto Rico en Arecibo*, Vol. XVII, 23-36.
- Vélez Cardona, W. (2001). Reflexiones en torno a las bases filosóficas de la educación general. *Revista de Estudios Generales* 15 (15), 20-27.



La evolución del Ciclo Básico en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra¹

Marino Grullón*

Resumen: Se hace un recuento histórico de la evolución en el diseño curricular de las asignaturas que conforman el Ciclo Básico en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, en el marco de la reflexión sobre los Estudios Generales que se llevó a cabo en esta Institución con motivo del seminario "La educación general universitaria para el futuro del Caribe", en el 2008.

Abstract: This text offers a historical summary regarding the evolution of the curricular design of the academic courses that comprise the Basic Education Term at the Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. This summary was presented as part of the reflection on General Studies in the context of the seminar "The future of College General Education in the Caribbean", which took place in this institution in 2008.

Introducción

Luego de haber revisado parte de la documentación que hemos recibido como material de soporte para este seminario, no parece prudente intentar iniciar estas palabras partiendo de una definición de Estudios Generales, por tratarse, quizás, de un tema en el que la experiencia particular de quien o quienes lo aborden, influye en la idea general que se pueda tener sobre esta fase de estudios. De ahí nuestra pretensión de que el espacio de reflexión que hoy dejamos abierto, la vivencia de los actores y de la propia Institución en la conducción de este proceso de desarrollo de esta parte tan fundamental en la formación de nuestros estudiantes, nos conduzcan a establecer nuestra propia definición o redefinición de lo que el Ciclo Básico de Estudios Generales debe significar, como respuesta a la realidad del mundo de hoy.

No ocurre lo mismo en lo que se refiere al fin o propósito que se espera lograr al final de esta parte de los estudios universitarios, pues en la mayoría de documentos consultados se resalta siempre un factor común, el cual está íntimamente ligado a la misión de cada institución, en nexos con el perfil del egresado que se desea formar. En nuestro caso, articulando ese elemento común con nuestros fines, se trata de un ciclo formativo tanto desde el punto de vista del desarrollo de la persona humana como desde el desarrollo del saber. En otras palabras, se trata de una etapa integradora.

Este criterio común se asocia muy bien con los argumentos que, aunque no siempre documentados, se han expuestos a través de los años en nuestra Institución, para el mantenimiento de un

Palabras clave

Ciclo Básico, Estudios Generales, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra

Key Words

Basic Education, General Studies, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra

¹ Este artículo son las palabras de apertura pronunciadas por el Ing. Marino Grullón, en el seminario "La educación general universitaria para el futuro del Caribe", que se celebró el Jueves 5 de junio de 2008 en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Campus de Santiago.

*Ingeniero Civil por la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. Magíster en Ingeniería Civil por Rice University, en Houston. Actualmente, Profesor Asociado de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Campus de Santiago. Vicerrector Académico en esta Institución desde el 2006 hasta el 2010. Para contactar al autor: mgrullón@pucmmsti.edu.do

Ciclo Básico de Estudios Generales, con un núcleo especial de asignaturas que garantice al estudiante una formación mínima que los inicie en el camino, de acuerdo con la filosofía y misión de nuestra Universidad, de “la búsqueda de la verdad y el perfeccionamiento integral de la persona humana”. Aunque, y esperamos esto forme parte de la reflexión, es bueno señalar que, según el informe Proyecto de revisión del Ciclo Básico de Estudios Generales, presentado en febrero de 2004, por Sarah González, Rosario Olivo y Sara Gúilamo, “en nuestro Ciclo Básico, concebido principalmente como formativo, por razones varias, se ha ido priorizando el aspecto remedial”.

Resumen de la evolución del Ciclo Básico en la PUCMM

Unos apuntes del año 1972 del Lic. Radhamés Mejía; una Resolución (1974) y comunicación (1977) de la Vicerrectoría Académica y un informe elaborado en el 2004, son las limitadas fuentes que nos han servido de base para tratar de presentar en este encuentro un resumen breve de las modificaciones que se han introducido al Ciclo Básico de estudios, desde los inicios de la Universidad (fundada el 9 de septiembre de 1962), hasta este momento.

Según el informe de 2004, citado con anterioridad, en la década de los sesenta el primer año se consideraba un nivel especial, en el que el estudiante no necesariamente pertenecía a una carrera en particular. La oferta era general, sin bloques fijos por carrera y su manejo correspondía, como función paralela, a un decano de facultad. En esos años los departamentos que hoy llamamos de servicio, no estaban adscritos a ninguna facultad.

El profesor Miniño, en una entrevista que le realizaran en el año 2003, como parte de los trabajos presentados dentro del Proyecto de Revisión del Ciclo Básico de Estudios Generales (informe de febrero de 2004), indicó que en los inicios de la Universidad, este primer año era “un momento de ambientación, adaptación y cultura general”. Ratificó que este ciclo no formaba parte de la carrera. Era más bien un derivado del “bachelor” norteamericano, a imitación de la corriente de moda de la época. Este núcleo formativo, con vigencia hasta el año 1972, contemplaba las siguientes asignaturas, distribuidas en dos períodos:

Tabla 1

Primer semestre	Segundo semestre
MAT -101	MAT-102
HUM-101 (Español I)	HUM-102 (Español II)
CS-101 (Hist. Cult. Mod y Cont)	CS-102 (Introd Hist Dom)
ING-101 o FR-101	ING-102 o FR-102
CN-101 (Introd a Bio, Qma o Fis)	CN-102 (Bio, Qma o Fis)

La asignatura Orientación no era obligatoria. No existía ninguna asignatura co-curricular.

Al inicio de la década de los setenta (1972), sigue diciendo el informe, se modifica la organización de la Universidad, creándose

una estructura conformada por cuatro facultades con departamentos afines. Los departamentos de servicio pasaron a formar parte de la Facultad de Ciencias y Humanidades. Este cambio en la estructura académica organizativa repercute en la concepción del primer año y comienza a pensarse en redefinirlo dentro del pensum de cada carrera.

Primera modificación del Ciclo Básico:

La primera modificación del Ciclo Básico ocurre a partir de 1972 y tiene vigencia hasta 1974. Fruto de la reestructuración de las facultades, algunas asignaturas cambian de clave (la Historia: CS por HG). Se introducen otras asignaturas: CS-261 (Sociología), dos cursos de Orientación (académica: ORI-101 y profesional: ORI-102), un curso Filosofía: FIL-121 y una electiva co-curricular (deporte o arte). Hasta este momento, el Ciclo Básico no forma parte del pensum de la carrera y el núcleo queda ahora conformado de la manera siguiente:

Tabla 2

Primer semestre	Segundo semestre
MAT-101	MAT-102
HUM-101 (Español I)	HUM-102 (Español II)
HG-101 (Hist Cult Mod y Cont)	HG-103 (Introd Hist Dom)
ING-101 o FR-101	ING-102 o FR-102
CN-101 (Introd a Bio, Qma o Fis)	CS-261 (Sociología)
ORI-101	ORI-102
Act. cocurricular	

Segunda modificación:

El 29 de mayo de 1974 el tema del Ciclo Básico es presentado ante Consejo Académico. Asesorada por ese Consejo, la Lic. Sonia Guzmán de Hernández, entonces Vicerrectora Académica, emite una resolución (RVA-011-74) en la que ratifica la obligatoriedad del Ciclo Básico de Estudios Generales para todas las carreras que tiendan a obtener el título de licenciatura. En esta segunda modificación el Ciclo Básico presenta la siguiente distribución de asignaturas:

Tabla 3

Primer semestre	Segundo semestre
MAT -101	MAT-102
HUM-101 (Español I)	HUM-102 (Español II)
HG-101 (hist cult mod y cont)	HG-103 (Introd Hist Dom)
ING-101 o FR-101	ING-102 o FR-102
CN-101 (Introd a Bio, a Qma o Fis)	HUM-121
ORI-101	ORI-102
Act. Co-curricular	

Aspectos contemplados en la citada Resolución:

- Se eliminó Sociología (CS-261) del Ciclo Básico y se llevó al tercer semestre en los programas de carreras que la tuvieran como asignatura obligatoria y como electiva, para las demás carreras.
- El estudiante del Ciclo Básico podía optar por una de las tres asignaturas de Ciencias: BIO, QMA o FIS. En el primer semestre sólo se impartiría BIO y en el segundo, la QMA y la FIS.



Seminario La Educación General Universitaria para el Futuro del Caribe, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, 5 de junio de 2008

- El Ciclo Básico se debería impartir de manera horizontal. Es decir, los estudiantes estaban llamados a completar el Ciclo en los dos semestres iniciales. Si por cualquier causa incurrieran en arrastres de asignaturas, tendrían, como tope para completarlas, hasta alcanzar la mitad de los créditos que integraban cada carrera.

A partir de 1974 el Ciclo Básico forma parte del pensum de la carrera.

El 8 de junio de 1977, el Vicerrector Académico, Lic. Radhamés Mejía, preocupado por los inconvenientes de orden académico-administrativo que surgían como consecuencia de las modificaciones que se hacían al Ciclo Básico, envía una comunicación al Lic. Ricardo Lora, entonces Director del Registro, en la que le autoriza a estudiar el record académico de cada estudiante, candidato a graduación para ese mismo mes, en base a los siguientes dos criterios:

1. A los estudiantes que ingresaron con anterioridad a agosto de 1972, se les aceptará como válida cualquiera de las modalidades del Ciclo Básico de Estudios Generales existentes desde el inicio de la Universidad, hasta ese momento.
2. A los estudiantes que ingresaron a partir de agosto de 1972, se les aceptará como válida cualquiera de las modalidades del Ciclo Básico de Estudios Generales existentes de agosto de ese año, hasta la fecha (1977). Para este caso aplicarían los bloques de la primera y segunda modificaciones.

Según expresa la comunicación, la autorización emitida por la Vicerrectoría Académica se presentaría posteriormente ante el Consejo Académico para determinar si dictar o no una resolución con carácter más general. Hasta el momento, no hemos encontrado evidencia de que esa autorización se presentara ante el Consejo Académico.

Tercera modificación:

La tercera modificación se introduce a partir de enero de 1978. Difiere de la segunda en la eliminación de ORI-102, vigente hasta este momento.

Tabla 4

<u>Primer semestre</u>	<u>Segundo semestre</u>
MAT -101	MAT-102
HUM-101 (Español I)	HUM-102 (Español II)
HG-101 (Hist Cult Mod y Cont)	HG-103 (Introd Hist Dom)
ING-101 o FR-101	ING-102 o FR-102
CN-101 (Introd a Bio, a Qma o a Fis)	HUM-121
ORI-	
Act. Cocurricular	

En los primeros años de la década de los ochenta y fruto de los inconvenientes creados por la falta de coordinación de las asignaturas del núcleo del Ciclo Básico (lo que daba lugar, fundamentalmente, a empalmes de exámenes), se crea una Coordinación del Ciclo Básico, como dependencia interna de la Facultad de Ciencias y Humanidades. Esta coordinación interna elimina la Dirección del primer año. Unos años más adelante, ante la necesidad de prestar mayor atención a los estudiantes, la Vicerrectoría Académica asigna estas nuevas responsabilidades a la coordinación del Ciclo Básico, entrando ahora a una nueva etapa, dando lugar, en 1987, al inicio a la Coordinación del Ciclo Básico, aunque no como Departamento, pero sí como auxiliar de la Facultad de Ciencias y Humanidades.

En lo que se refiere al Recinto Santo Tomás de Aquino, para 1981 la Universidad se traslada a Santo Domingo y se crea el Recinto Santo Tomás de Aquino, en el lugar que ocupaba el Seminario Mayor. En ese año, el Ciclo Básico inicia con la misma estructura que en ese momento existía en Santiago. Su administración estaba bajo una dependencia que aglutinaba Admisiones, Registro, Ciclo Básico y Orientación. Hay que considerar que para esa fecha el Recinto contaba sólo con 4 carreras: Administración Hotelera, Filosofía (para los seminaristas del Seminario Mayor), Administración de Empresas e Ingeniería de Sistemas.

En 1985, Orientación y Ciclo Básico pasan a administrarse bajo un solo Departamento. En ese año se creó el Departamento de Ma-

temáticas y Física (esta última coordinada dentro de ese Departamento) y Ciclo Básico se separa de Orientación, cada uno como Departamento independiente. También en ese mismo año se crearon las Coordinaciones de las asignaturas Español y Biología.

Años más tarde, la Coordinación de Biología pasó a ser Coordinación de Ciencias y para el año 2003 se ubica la Química dentro de esa Coordinación. En el 2001 se crea el Departamento de Lenguas y Literatura, el cual incluye la Coordinación de las asignaturas Español y de Lenguas Extranjeras (inglés, francés, italiano y alemán).

Actualmente, fruto del nuevo proceso de reestructuración de ambos campus, iniciado en agosto de 2006, se propone una recomposición de la Facultad de Ciencias y Humanidades, sobre todo en el Recinto, la que probablemente dará lugar, en su momento, a reubicar algunas asignaturas del Ciclo Básico.

No queremos concluir sin hacer mención del documento (1972) "Ciclo Básico de Estudios Generales. Apuntes para una reflexión", del entonces profesor Radhamés Mejía, hoy Vicerrector a cargo del Centro de Investigación de Educación y Desarrollo (CIEDHUMANO) en el Recinto. Creemos que debemos prestar atención a este documento, ya que enfoca aspectos que consideramos de interés para la reflexión que iniciamos en el día de hoy.

De acuerdo con el licenciado Mejía, el funcionamiento del Ciclo Básico se orienta hacia el logro de los siguientes objetivos:

1. Concentración de un bloque de asignaturas metódicamente organizadas que pretenden conducir al estudiante hacia la interdisciplinariedad del conocimiento, con énfasis en una formación humanística (en valores morales, principios éticos y respeto por el ambiente); y desarrollo de la capacidad pensante.
2. Reafirmación de las áreas del conocimiento de su preferencia, para el afianzamiento de su vocación profesional.
3. Desarrollo de un amplio espectro de capacidades: de análisis, de comunicación, de criticidad, de razonamiento, etc., como herramientas de base de los futuros cursos profesionales de su carrera.
4. Complemento de su deficiencia en la Educación Media.

5. Orientación y oportunidad para adaptarse y comprender el contexto socio-cultural del medio universitario en que se desenvuelven.

Según el licenciado Mejía, hasta ese momento y a juicio de los demás, el Ciclo Básico de Estudios Generales no permitía al estudiante recibir una orientación clara hacia su área de interés. En nuestra opinión, es probable que al día de hoy esa condición aún prevalezca, salvo para los casos de la carrera de Arquitectura, que desplaza los dos primeros cursos de Inglés para colocarlos a partir del tercer período, introduciendo en su lugar tres asignaturas propias de la carrera; de Administración Hotelera, con dos asignaturas propias de la carrera; y Psicología, Ingeniería Electromecánica, Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Industrial y Telemática con una asignatura cada una.

En su reflexión, el licenciado Mejía cuestiona si realmente la formación humanística es lograda, desde el punto de vista pedagógico, concentrándola en un primer año. Señala que en este Ciclo el estudiante no tiene la suficiente madurez y valoración de la importancia de esta formación, por lo que propone un bloque que solamente incluya:

- a) Español
- b) Lenguas extranjeras
- c) Orientación académica
- d) Matemática

Sugiere que las restantes asignaturas que completan el Ciclo se distribuyan en el segundo y tercer año del programa de estudios, dejando espacio para que en el bloque del primer año se introduzcan asignaturas propias de cada carrera en particular.

Agradecemos nueva vez la participación de todos ustedes en este seminario sobre "Educación General Universitaria para el Futuro del Caribe", en el que dejamos abierto un espacio de reflexión para tratar, entre otros, los siguientes aspectos sugeridos en el informe de 2004:

- Lo que deberíamos entender en cuanto al significado de este proceso
- Su revisión, en cuanto a propósitos u objetivos
- Criterios que permitan definir que los programas de asignaturas se enmarquen dentro del concepto de Educación General
- Componentes de la Educación General
- Posibles reformas y su aplicabilidad



Estudios Generales: el qué y el para qué. Apuntes para una reflexión

Luisa Taveras* y Rosario Olivo**

Resumen: Este artículo se escribe desde el Departamento de Ciclo Básico de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, con el objetivo de que las ideas aquí expuestas sean un aporte a la reforma del Ciclo Básico de esta Institución, que se encuentra en proceso de reflexión y revisión. Se expone el concepto de Estudios Generales desde la óptica de varios destacados pensadores y académicos en Educación Superior. Asimismo, se hace énfasis en que el fin principal de la Institución es lograr en sus egresados una formación integral, donde converjan conocimientos, habilidades, actitudes y valores, fundamentados en el humanismo cristiano.

Abstract: By means of this article, the PUCMM Department of Basic Education Term wishes to contribute to the reform of this Institution's Basic Education Term, which is currently undergoing a process of reflection and revision, with a collection of ideas that are presented here. These ideas discuss the concept of General Studies from the point of view of prominent thinkers and scholars in the area of Higher Education. It lays stress on the fact that the mission of the PUCMM is to have their graduates achieve a comprehensive education, one that encompasses abilities, attitudes and values based on Christian humanism.

En este mundo lleno de diferencias y contradicciones uno de los puntos en que la gran mayoría está de acuerdo es que la educación transforma al individuo y, por ende, a la sociedad. Esta mayoría reconoce que la educación es el elemento fundamental si queremos alcanzar una sociedad con calidad de vida, desarrollo sostenible, democracia participativa y equidad; en palabras de Kant, una sociedad ilustrada que salga de su minoría de edad.

Por esta razón, estamos convencidos de que la educación tiene una función social, ya que participa en la evolución y reconstrucción de la sociedad, de tal manera que se convierta en otra más digna y justa, con un desarrollo económico y social fundamentado en la libertad, la independencia, la cooperación, la rectitud moral y la responsabilidad social.

En vista de lo antes expresado, la universidad, como institución que participa en la transformación de la sociedad, debe cuestionarse cuáles conocimientos deben poseer sus egresados. Según Luis Bernardo Peña (1986), debemos entender que "El conocimiento es aquel que trasciende las fronteras de las profesiones y de lo utilitario, el conocimiento común que constituye una parte importante del tejido de una cultura; aquello que debiera permanecer cuando los aprendizajes particulares se olviden o pierdan vigencia".

Esto nos lleva a pensar en el rol que debería desempeñar la universidad. Trottini y Marrengo (2007) afirman que la función prioritaria de la universidad de hoy está dada por la conservación del patrimonio cultural e histórico de una sociedad y el logro de las transformaciones nece-

Palabras clave

Estudios Generales, Ciclo Básico, formación integral, humanismo cristiano, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra

Key Words

General Studies, Basic Education Term, comprehensive education, Christian humanism, Pontificia Universidad Madre y Maestra

* Licenciada en Psicología por el Instituto Tecnológico de Santo Domingo. Especialidad en Técnicas de Evaluación e Intervención Psicoeducativa para Contextos Escolares y Sociocomunitarios por la Universidad de Coruña, España y la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. Directora del Departamento de Ciclo Básico de esta última universidad en el Recinto Santo Tomás de Aquino. Para contactar a la autora: LuisaTaveras@pucmm.edu.do

** Licenciada en Educación, Mención Letras por la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Campus de Santiago. Magíster en Investigación Educativa por la Universidad Tecnológica de Santiago. Docente del área de Letras en el Departamento de Humanidades de la PUCMM, Campus de Santiago. Para contactar a la autora: rolivo@pucmmsti.edu.do

Encuentre el texto en "Los Estudios Generales en el currículum universitario" <http://www.pucmm.edu.do/STI/campus/CDP/ComunicaciónPublicaciones/Paginas/CuadernodePedagogiaUniversitaria.aspx>
Cuaderno de Pedagogía Universitaria Año 7/ N. 14 / julio - diciembre 2010 / Santiago, Rep. Dom.: PUCMM / pp.25-29

sarias para adecuarse a las demandas del mundo actual. Aseveran que la Educación Superior debe tener mayor capacidad de respuesta a los problemas generales con que se enfrenta la Humanidad y las necesidades de la vida económica y cultural. Además, la enseñanza debe ser más pertinente en el contexto de los problemas específicos de una región, un país o una comunidad. Así mismo, exponen que este planteamiento involucra una cantidad de desafíos que se deben enfrentar y superar, tales como: en primer lugar, por medio de los procesos de capacitación, lograr contribuir con la organización social a fin de fortalecer la sociedad civil incrementando los niveles de educación, de alimentación; además de proteger el medio ambiente, respetar la ley y acatar la justicia. Segundo, debemos enmarcar toda actividad que conduzca a promover el desarrollo humano sostenible. Por último, tenemos que denunciar toda acción que involucre actos de impunidad y de inmoralidad, con la finalidad de fomentar una sociedad basada en valores.

Estos desafíos exigen un cambio de visión en el proceso de formación de los profesionales. Este cambio de visión no puede reducirse a cambiar lo defectuoso, implica creación. Tendríamos que abocarnos a una reforma universitaria donde se reformule la misión de la universidad, dar respuesta a la pregunta de Ortega “¿para qué existe y tiene que estar la Universidad?”

Ramsden (1995) cita al Cardenal Newman, quien afirma que la universidad “Es un lugar para la enseñanza del conocimiento universal, su objeto, es la difusión y la extensión del conocimiento más que su desarrollo. Si su objeto fuera el descubrimiento científico y filosófico, no veo por qué una universidad debería tener estudiantes”.

Al analizar la historia, nos damos cuenta que tal fue la orientación de la universidad en la Edad Media. Según Ortega, la Universidad medieval no investigaba, se ocupaba muy poco de la profesión en sí, todo era cultura general. Lo que hoy se llama confusamente “cultura general” no lo era para la Edad Media. La cultura general de la que hoy se habla es percibida como un adorno de la mente o disciplina del carácter. En los tiempos medievales, esta cultura general, por el contrario, era vista por Ortega como el sistema de ideas sobre el mundo y la humanidad, que el hombre de entonces poseía. Era, pues, el repertorio de convicciones que había de dirigir efectivamente su existencia. Ortega ve la vida como una selva en la que el hombre se pierde, pero en la que trabaja para encontrar caminos, es decir, ideas claras y firmes sobre el Universo, convicciones positivas sobre lo que son las cosas y el mundo. Estas ideas tenían un valor fundamental para Ortega, pues para él nosotros somos nuestras ideas.

En el pensamiento orteguiano la misión que le corresponde a la universidad es la reconstrucción de la cultura, y esta no puede conseguirse sin una formación de carácter general. Expresa que el profesionalismo y el especialismo dominantes en la universidad moderna han roto en pedazos al hombre y han acelerado la fragmentación de la cultura y ve como necesario armar el rompecabezas y reconstruir con los pedazos dispersos la unidad fundamental del hombre. En esta tarea le corresponde a la universidad una misión fundamental.

Al igual que Ortega, Hutchins criticó el especialismo y su secuela: la fragmentación del conocimiento.

Es función de la universidad mantener y desarrollar la cultura de la sociedad a través de la formación de personas que se apropien de ella, la apliquen y la enriquezcan y, de esa manera, logren llegar a la solución de los problemas con un enfoque crítico, reflexivo e innovador. Si bien es cierto que la sociedad necesita buenos profesionales (médicos que curen, maestros que enseñen, abogados que defiendan) también necesita, como dice Ortega, profesionales que sean capaces de vivir e influir vitalmente según la altura de los tiempos y, por eso, se hace necesario crear en la universidad la enseñanza de la cultura o sistema de las ideas vivas que el tiempo posee. Nuestra sociedad está llena de profesionales, “bárbaros especialistas” recludos en su propia esfera de conocimiento, que gloriosamente contribuyen al progreso de la ciencia, pero que en muchas otras ocasiones, amparados en su limitada sabiduría, actúan de manera petulante en el resto de parcelas del saber (en política, arte, en los usos sociales, en otras ciencias, etc.).

Cuando la universidad no hace del hombre, un hombre culto, capaz de transformar su mundo, las actuaciones de este, al trascender su oficio, resultarán deplorables (tristes, angustiosas, lamentables, patéticas, dolorosas). Citamos textualmente a Ortega al referirse al profesional sin cultura general: “Sus ideas y actos políticos serán ineptos, sus amores, empezando por el tipo de mujer que preferirá, serán extemporáneos y ridículos, llevará a su vida familiar un ambiente inactual, maniático y mísero que envenenará para siempre a sus hijos y, en la tertulia del café, emanará pensamientos monstruosos y una torrencial chabacanería”. Además de buenos profesionales, necesitamos una ciudadanía inteligente, así la llamó Hutchins.

Sin duda alguna, esto nos lleva a afirmar que la educación influye decisivamente en el progreso de una comunidad y se hace inevitable para la conservación y desarrollo de su cultura. Es deseable que todo profesional universitario, independientemente de su área de especialización, adquiera un conocimiento amplio y un sentido vivo de los valores fundamentales que conforman la cultura en la cual se desarrolla. Luis Bernardo Peña (1986) entiende que hay que “devolver a la universidad su tarea central de ilustración del hombre, de enseñarle la plena cultura del tiempo, de descubrirle con claridad y precisión el gigantesco mundo presente, donde tiene que encajar su vida para ser auténtica”.

En consecuencia, el núcleo del currículum universitario deberá estar conformado por la Educación General como garantía de darle sentido a la formación especializada y que el hombre pueda valorar su vida desde una óptica individual y social. Ortega y Hutchins enfatizaron que en las universidades debería haber una instancia que se ocupara de la Educación General. Ortega la llamó la Facultad de la Cultura y Hutchins, el College.

Todas las universidades dominicanas, por norma, deben contemplar en sus planes de estudios la Educación General, ya que así queda

establecido en el artículo 11 del Reglamento para Evaluación y Aprobación de Carreras a Nivel de Grado de la Secretaría de Estado de Educación Superior Ciencia y Tecnología, hoy Ministerio.

En ese artículo se establece que las carreras de grado se deben organizar en una estructura curricular de por lo menos dos ciclos o bloques, que pueden ser denominados Ciclo de Formación General y Ciclo de Formación Especializada. El Ciclo de Formación General está orientado al desarrollo integral, humanístico, social, ético y tecnológico, mediante la adquisición de competencias, actitudes y valores que permitan alcanzar una visión general del mundo, incrementar la imaginación, la innovación y la criticidad favorables a la autonomía y a la educación permanente. El Ciclo de Formación Especializada está dirigido al desarrollo de competencias, actitudes y valores que preparan para un ejercicio profesional exitoso. Este ciclo puede subdividirse en el Ciclo de Formación General del Área y Ciclo de Formación Especializada, propiamente dicho.

Es interesante destacar que el párrafo I de dicho reglamento establece que la estructura curricular en ciclos es un indicativo de las opciones de organización que cada institución dará a la oferta curricular conforme a su naturaleza, misión, objetivos y perfiles de egreso de los profesionales formados.

Esta libertad que se da en ese párrafo lleva a que cada institución utilice diversas denominaciones para designar los primeros años de la vida universitaria. Para nombrar este primer ciclo de la Educación Superior se han utilizado términos como Ciclo Básico, Propedéutico, Pre-universitario, Colegio Universitario. Esto, sin duda, es un reflejo de la falta de consenso existente en cuanto al significado e importancia de los Estudios Generales en el currículum universitario. Algunas instituciones lo ven como base para estudios especializados y profesionales y como inherentes a la formación universitaria y otros consideran que su función es remediar las deficiencias de la Educación Media.

Quintero (s.f.) afirma que:

“La Educación General debe verse 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 la expresión del hombre y, por lo tanto, formativo de los hombres. La persona y el saber se dan en un contexto social, en nuestro caso, en una sociedad en rápida transformación. Este contexto afecta las actitudes y motivaciones de estudiantes y maestros. De estas realidades hay que partir, no meramente como dato para responder pasivamente, sino pensando en un ideal de persona y de sociedad. Por lo tanto, toda definición de Educación General está estrechamente ligada al concepto de libertad humana. En nuestro caso, el ideal es la persona libre en una sociedad libre, aquella que propulsa el desarrollo progresivo de las facultades de expresión, re-

flexión y deliberación. En estas definiciones Educación General y democracia están imbricadas profundamente.”

Este mismo autor, en su escrito “Educación general: propósitos, métodos, contenidos” (s.f.) plantea tres objetivos principales para los estudios generales:

“primero, proveer aquellos conocimientos básicos necesarios a todas las profesiones, es decir, conocimientos mínimos del lenguaje, matemáticas, historia, geografía y ciencias sobre los cuales se monta el resto de la educación. En segundo lugar, la comunicación cívica, o sea, la capacidad de entender las diversas esferas de acción en la sociedad y de comunicación y apreciación entre ellas. Por último, el desarrollo de la persona”.

Este autor afirma que para lograr este objetivo, la finalidad, el método educativo y el contenido de la educación se regirán por un mismo principio. El progreso de la persona se medirá a base del desarrollo de las artes, humanidades, la ciencia y la política: las artes del análisis, apreciación, comunicación y deliberación. El contenido de la educación estará compuesto por aquellos problemas, documentos y ejemplos que ilustran estas artes y el método será la práctica continua de las mismas.

Manuel Maldonado Rivera (1983) expresa que “la Educación General es lo que la institución entiende que todos sus estudiantes, en la sociedad y en un momento histórico determinado, deben aprender”. Con relación a los objetivos de la misma, señala que:

“primero, la Educación General deberá continuar con el desarrollo de los niveles superiores de aquellas habilidades, destrezas y actitudes que consideramos distintivas de la especie humana y cuyo perfeccionamiento posibilita una realización más plena de lo humano, una ampliación de la capacidad del individuo para tener experiencias significativas, para vivir una vida digna, libre y liberadora. Segundo, la Educación General debe propiciar que el estudiante explore y comprenda las modalidades fundamentales del conocimiento. Tercero, la Educación General debe promover en el estudiante una clara conciencia de la función vital del conocimiento, de la pertinencia de las disciplinas fundamentales para la vida real, del poder que nos da el conocimiento para transformar la realidad. Cuarto, la Educación General no debe limitar sus expectativas a desarrollar una persona, a formar la persona en abstracción de la realidad social en la que realiza su existencia. Quinto, la Educación General tiene que promover la discusión crítica y concientizar al estudiante de que tiene un compromiso con un mundo mejor. Sexto y último, la Educación General debe propiciar en sus cursos una metodología de la enseñanza y un espíritu de solidaridad y búsqueda compartida en el ambiente humano en que se desenvuelve”.

Para Estrella Guerra Caminiti (2010) los actuales Estudios Generales implican el estudio de las Humanidades, pero también de otros saberes como son las Ciencias Sociales, las Ciencias Naturales y Exactas, y, especialmente, brindar las posibilidades de lograr un nivel más que satisfactorio en lo que es la redacción, la argumentación y la investigación. Esto significa claramente que se trata de

ofrecer una formación multidisciplinaria. Sin embargo, para esta autora, el currículum esbozado no es suficiente para cumplir con el objetivo propuesto. Afirma que no se trata tan solo de asegurar el conocimiento, reflexión y práctica en un determinado número de materias, sino que es muy importante que existan características que aseguren que la educación que brinden las diversas asignaturas logrará la formación de ciudadanos libres y democráticos.

En este punto Guerra Caminiti (2010) sigue lo propuesto por Martha Nussbaum en su libro "El cultivo de la humanidad" (2001) como las características básicas de una educación humanista, que ella define como liberal, que deben ser la impronta en la que se imparten los estudios disciplinarios.

Nussbaum propone como una de estas características la educación estimulante e incisiva que despierta el sentido crítico de los estudiantes y los ayuda a discernir con lucidez. Señala que el estudio de la Filosofía es especialmente útil para comprender cómo conocemos, cómo construimos nuestras valoraciones, etc. Guerra Caminiti agrega que para lograr esta meta resultaría muy útil el estudio y práctica de la Argumentación, entendida como la antigua Retórica.

Una segunda característica propuesta por Nussbaum sería la de promover una mirada intercultural, es decir, el estudio de otros grupos humanos, otras lenguas y otras costumbres, además de la propia. Esta es la manera de promover en los estudiantes una reflexión crítica sobre la propia cultura y desarrollar en ellos la conciencia de la importancia de la dimensión política. En este sentido, disciplinas como las Ciencias Sociales, la Lingüística, la Literatura, la Historia, la Filosofía pueden aportar con sus reflexiones, cooperando en la comprensión de otras culturas, sin olvidar dentro de ellas a los grupos minoritarios y colaborando en su comprensión.

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

Finalmente, Nussbaum sugiere la importancia de integrar a la formación liberal el saber científico que aporta la reflexión de las ciencias naturales y de las ciencias exactas que contribuyen con la comprensión del valor de la abstracción y de los procesos inductivos y deductivos en la construcción de cualquier forma de conocimiento.

Guerra Caminiti (2010) afirma que "los Estudios Generales tienen un fin en sí mismos, que ciertamente se proyecta hacia la sociedad, pero que no debe cumplir con una función remedial de subsanar aquello que no se logró con la formación escolar, ni tener una dimensión propedéutica de preparación para la especialización".

En este punto es importante destacar dos ideas cardinales, primero, la formación general no debería ser misión exclusiva de la universidad, porque no podemos pretender lograr este objetivo tan ambicioso en un periodo tan corto. Esta formación debería ser tarea de todo el sistema educativo, tanto la Educación Básica como la Educación Media.

Segundo, no podemos caer en el error de pensar que el simple paso del estudiante por una serie de cursos de Estudios Generales va a configurar el ser humano intelectual y ético que nuestra sociedad necesita. En este sentido, es trascendental destacar que no es solo el contenido del curso propiamente, sino también la óptica pedagógica con el que el mismo se imparte como proceso. Por ejemplo, un curso sobre Física puede despertar un debate que trascienda las fronteras de esta área, sobre una problemática que no sea intracientífica. La mayoría de veces, en estos cursos, lo que se busca pedagógicamente es que el alumno maneje o almacene la mayor cantidad de datos o informaciones posibles, reduciendo así las posibilidades del alumno para asumir una posición crítica sobre un problema de su sociedad que le atañe, le afecta y ante el cual pudiera proponer una solución. Asusta pensar que, finalmente, lo que la educación está haciendo es poner a andar las enciclopedias.

Así mismo, en estos cursos se estudia la ciencia sin relacionarla o entenderla en el contexto en la que se desarrolla, se estudia con una visión seccionada, analítica y estática. Un curso de Estudios Generales debe superar esto. No podemos comprender el psicoanálisis de hoy sin entender la teoría freudiana enmarcada en la clásica, respetuosa y conservadora burguesía de Viena. Los cursos de Estudios Generales deben ver la ciencia desde un punto histórico- evolutivo.

Desde la óptica pedagógica, un curso de Estudios Generales busca que el estudiante viva una serie de experiencias conducentes a la formación integral, donde confluyen conocimientos, destrezas, habilidades, competencias genéricas y específicas, actitudes y valores fundamentados en el amor, la dignidad humana, la libertad y la justicia social. En este proceso se privilegiará el aprendizaje, el centro no será ni el alumno ni el profesor sino el conocimiento. Este se construirá a partir de la relación de estos protagonistas en el contexto educativo.

En este sentido, concebimos el conocimiento como un proceso que implica hacer uso de la reflexión, la problematización, la creación y la comunicación en la elaboración de saberes. De tal modo, que no se insiste en los contenidos o las materias con el fin de que el alumno tenga un cúmulo de saberes enciclopédicos; por el contrario, se evita la memorización mecánica como método de enseñanza, ya que finalmente, esa memorización en vez de formar, deforma al estudiante como ente pensante y lo que produce es un ciudadano dogmático.

Entendemos que la Educación General ofrece un campo de experiencia dirigida a la formación integral a través de enfoques multi e interdisciplinarios contruidos a partir de diversas áreas del conocimiento. Es un nivel formativo, no remedial, donde el educando aprende a conocer, a hacer, a aprender, a ser, a conducirse en la vida y a trascender. Se caracteriza por ser un proceso dinámico donde

se examinan los fundamentos y procesos de producción del conocimiento, el contexto histórico y cultural.

La Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), está consciente de que la misión de la universidad es formar a un ser humano que tenga una comprensión fundamental del mundo en que vive, con un razonamiento moral y juicio ético, que entienda las claves del proceso histórico y que posea una visión reflexiva y crítica de la propia cultura y las culturas del mundo. Por eso, la PUCMM ha iniciado un proceso de revisión, reflexión y reforma del Ciclo Básico.

La reflexión está partiendo de que los Estudios Generales no están destinados a ser remediales. Deben estar enfocados en uno o pocos temas, por lo tanto, nunca un curso introductorio debe formar parte de los Estudios Generales. También, estos cursos deben articularse en torno a la investigación, a la lectura, el laboratorio, el debate, es decir, a la producción de parte del estudiante y los profesores.

También se está considerando que estos cursos deben ofrecer la comprensión de los conceptos claves de cada disciplina, así como analizar y examinar los diferentes métodos para la construcción del conocimiento. Además, deben mostrar y explorar los vínculos de una disciplina determinada con otras y establecer relaciones entre los saberes de las diferentes disciplinas que aportan al conocimiento en cada área de estudio. En este orden, se busca vincular y valorar todos los saberes concernientes a la persona, desde una perspectiva del humanismo cristiano.

Es deseable que esta reforma contemple promover en el estudiante una actitud inquisitiva, reflexiva y dialogante, por lo tanto, el enfoque de estos cursos debe ser participativo y crítico. Además, promover el logro de resultados donde los estudiantes puedan presentar a sus compañeros de clase u otros, en forma de conferencias, exposiciones, artículos, etc., los aprendizajes de los diferentes cursos. La oferta de cursos debe ser flexible para que puedan articularse propuestas de temas actuales, siempre que haya uno o varios docentes involucrados en su investigación.

La propuesta de reforma del Ciclo Básico se encuentra en proceso de reflexión, revisión, autocrítica y aún después que se implemente sabemos que esto será un espiral, no se quiere establecer un canon de Estudios Generales o asumir el modelo de una determinada institución, como dice Ortega "No importa si llegamos a las mismas conclusiones y formas que otros países, lo importante es que lleguemos a ellas por nuestro propio pie" a través del personal combate con las ideas.

En este proceso se han detectado necesidades como es la formación y el acompañamiento continuo de los maestros así como cambios que hacer en la estructura y organización de la Universidad. En fin, tenemos un trabajo arduo por delante, pero estamos convencidos del mismo. Kant dice: "es provechoso tratar al hombre conforme a su dignidad, puesto que es algo más que una máquina". Son los Estudios Generales que harán posible esto, apoyamos esta idea.

Referencias bibliográficas

Guerra Caminiti, E. (2010) *La importancia de la multi e interdisciplinariedad en los Estudios Generales: El caso de los Estudios Generales Letras de la Pontificia Universidad Católica del Perú*. Ponencia presentada en el V Coloquio Internacional de Educación General. Universidad Autónoma de Santo Domingo, abril 2010.

Hutchins R.M. (1995). *The Higher Learning in America*. New Brunswick: Transaction Publishers.

Kant, I. (1978). *¿Qué es la Ilustración?* En *Filosofía de la Historia*, Buenos Aires: Ed. Nova.

Maldonado Rivera, M. (1983). El concepto de educación general en Maldonado. En: Rivera, M. (Ed.) *La educación general y la misión de la Universidad de Puerto Rico*. San Juan: Universidad Interamericana de Puerto Rico.

Nussbaum, M.C. (2001). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.

Ortega y Gasset, J. (1983). *Misión de la universidad*, Obras Completas, 1a. ed., Tomo IV. Madrid: Alianza Editorial

Ortega y Gasset, J. (1986). *La rebelión de las masas*. Madrid: Alianza Editorial

Peña, L.B. (1986). *Vigencia de la Educación Liberal en el Currículo de la Universidad*. Conferencia XXIV, Simposio Permanente sobre la Universidad, Bogotá (1985-1987).

Quintero Alfaro, A. G. (S.F.) *¿Que es la educación general?* Mimeografiado. Facultad de Estudios Generales, Recinto Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico.

Quintero Alfaro, A. G. (S.F.) *Educación general: propósitos, métodos, contenido*. Mimeografiado. Facultad de Estudios Generales, Recinto Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico.

Ramsden, P., Margetson, D., Martin, E., & Clarke, S. (1995). *Recognising and rewarding good teaching in Australian higher education*: Griffith Institute of Education, Griffith University.

Trottini, A.M. y Marengo, H. (2007) *¿Cuál es la función de la Educación Superior en la sociedad actual?* Ponencia presentada en las II Jornadas Nacionales y I Latinoamericanas de Pedagogía Universitaria "Enseñar y aprender en la Universidad" "Culturas y educación en la Universidad: problemas y perspectivas" Universidad Nacional San Martín. San Martín, Prov. de Buenos Aires, Argentina - 6 y 7 de septiembre de 2007.



El desafío cultural de los Estudios Generales universitarios: Vale más una cabeza bien hecha que una repleta ¹

Elvia Ojeda*

Resumen: En este artículo se proponen respuestas a la pregunta: ¿Cómo se humaniza el desarrollo en Educación Superior desde el currículo? Una de las respuestas a esta pregunta está en la gestión curricular de los Estudios Generales. El mismo es objeto de interés en las universidades por el significado de su función: la formación cultural básica, humanística, científica y tecnológica, indispensable para construir cimientos sobre los que espiguen los procesos de educación profesional.

Abstract: The present article proposes answers to the question: How can we humanize the development in Higher Education by means of the academic curriculum? One of the possible answers resides in the curriculum design of the General Studies. This happens to be one of the objects of interest in universities due to the significance of their missions: the basic cultural, humanistic, scientific and technological education indispensable to create basis over which the university can build the processes of professional education.

El ritmo acelerado del conocimiento ocasiona que las disciplinas científicas deban agruparse para solucionar los complejos problemas existentes mediante nexos de interconexión entre ellas y, en consecuencia, las instituciones de Educación Superior se encuentran ante el reto de asumir en sus currículos la diversidad, la multidimensionalidad y la globalidad del conocimiento.

Rodríguez & Viña, 2001.

La generalidad de los currículos universitarios responde a una lógica disciplinar en su concepción y diseño. Esto no significa que la aludida globalidad y multidimensionalidad del conocimiento sea regularmente atendida desde las estrategias académicas y pedagógicas, de modo que se propicie la interrelación entre carrera, años y disciplinas, sino que, por el contrario, se producen los encasillamientos y fragmentaciones en el discurso curricular.

Desde hace varias décadas, el segmento curricular llamado Ciclo Básico o de Estudios Generales es objeto de análisis y transformación en las universidades contemporáneas de diversas latitudes. El interés se justifica en el significado de la función de este segmento del currículo universitario: la formación cultural básica, humanística, científica y tecnológica general, indispensable para construir cimientos sólidos sobre los que espiguen los procesos de educación profesional universitaria.

Lejos de lo que pudiera interpretarse, en este mundo globalizado, pragmático y fragmentado, se demanda cada vez más de profesionales "cultos", formados en un entorno educativo que enfatice en el legado universal del conocimiento, proporcione las herramientas con las que se alcancen metas de conocimiento independiente, fomente cualidades creativas, valores éticos y solidarios que comprometan al estudiantado pre-profesional con la integración a buenas prácticas sociales y laborales.

Es posible lograr la identificación de los estudiantes con estos valores y cualidades a través

Palabras clave

Estudios Generales, Ciclo Básico, diseño curricular, interdiscipliniedad

Key Words

General Studies, curricular design, interdisciplinarity

¹Es una frase de Michael Montaigne, en su libro *De la educación de los hijos*, de 1574.

*Licenciada en Historia del Arte por la Universidad de La Habana. Magister en Planificación Urbana y Gestión Municipal y en Pedagogía Universitaria por la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Campus de Santiago. Profesora por asignatura de los Departamentos de Arquitectura y Lingüística Aplicada de esta misma Universidad. Para contactar a la autora: eojeda@pucmmsti.edu.do

del tránsito curricular por los Estudios Generales, siempre que estos estructuren y definan con intencionalidad unos objetivos educativos vinculantes que:

- Expresen las urgencias de la realidad social (nacional e internacional).
- Fortalezcan las cualidades ciudadanas del profesional.
- Cimienten el proceso de formación profesional en una cultura de las Humanidades.
- Acometan el desarrollo humano desde un enfoque histórico y cultural.
- Coloquen toda experiencia cognitiva en línea con la dimensión social de la existencia humana.
- Contextualicen e integren los saberes desarrollando capacidades para la interdisciplinariedad.
- Faciliten el instrumental idóneo para una apropiación independiente del conocimiento.
- Sitúen al sujeto de conocimiento en una perspectiva reflexiva y crítica.
- Interpreten los signos éticos de la ciencia, la técnica, el arte y el pensamiento ideológico y filosófico.

No se trata de proponer fórmulas que solucionen de forma emergente la problemática, sino de abordarla conceptual y metodológicamente con criterios ajustados a la naturaleza de la cuestión, o sea, estrictamente académicos. Es cierto que en las últimas décadas, las universidades latinoamericanas carecen de las necesarias aportaciones financieras que garanticen un funcionamiento apegado a sus explicitadas visiones y misiones, por lo que, han debido hacer especial acento en el enfoque empresarial de su administración. Sin embargo, esta situación acarrea riesgos que pueden hacer vulnerable el sistema educativo, al prevalecer fundamentalmente criterios de este tipo en la toma de decisiones sobre el funcionamiento y la calidad de los servicios y tareas académicas.

Lo anterior sugiere que en el primer plano de las cuestiones relevantes de las universidades estaría el cuerpo central de su existencia: la arquitectura de los currículos académicos. El currículo funciona como construcción teórica, prototipo o representación idealizada de un proceso (curricular) que describe y prescribe su funcionamiento y permite explicarlo e intervenir en él (Díaz Barriga, 2003). Zabalza (2004) también entiende el currículum como un espacio de decisiones desde el que y en el que la comunidad escolar a nivel de centro y el propio profesor a nivel de aula articulan sus respectivos marcos de intervención.

Un currículo desbalanceado es el que otorga pesos desproporcionados a los sistemas disciplinares de conocimiento, desfavoreciendo otros que resuelven competencias fundamentales para la integración socio-profesional de los estudiantes universitarios. Por eso, la arquitectura curricular de nuestros tiempos (nacionales y regionales) requiere considerar no solo el estado de los saberes, sino también el estado del desarrollo humano, siendo ambas dimensiones indisolublemente interdependientes. Morin (2002) ilumina la noción de desarrollo humano cuando reposiciona su significado como integración, combinación, diálogo permanente entre los procesos tecno-económicos y las afirmaciones del desarrollo humano, las cuales contienen, en sí mismas, ideas éticas de solidaridad y de responsabilidad. Es decir, hay que pensar de nuevo el desarrollo para humanizarlo.

El segmento de Estudios Generales o Ciclo Básico es responsable de la entrada en los procesos formativos universitarios, construye el soporte del edificio curricular y define la filiación conceptual de la orientación educativa. Desde él se puede resolver uno de los dilemas curriculares de la educación: **cuáles saberes incluir y cuáles excluir**. Siguiendo el pensamiento de Morin (2002), encontramos la idea de que "hace unas décadas, el desarrollo tecno-científico y económico bastaba para remolcar, como una locomotora, los vagones de todo el tren del desarrollo humano, es decir: libertad, democracia, autonomía, moralidad. Pero, lo que se constata hoy día es que estos tipos de desarrollo han traído muchas veces subdesarrollos mentales, psíquicos y morales".

¿Cómo se humaniza el desarrollo humano desde el currículo?

Cualquier respuesta debe ser flexible para atender especificidades del problema, pero focalizada en el ciclo curricular universitario de los Estudios Generales o Ciclo Básico. Respaldos las que propongan:

- **"Culturararlo"**, es decir, dimensionarlo culturalmente, para revertir tendencias de relaciones desproporcionadas del diseño curricular (de prevalencia científico-técnica y tecnológica), enfatizando y fortaleciendo los sistemas humanísticos del conocimiento y la práctica social
- **Revincular lo desvinculado**, para construir **puentes de diálogo interdisciplinar**, mediante la construcción y consolidación de la **comunicabilidad académica**, entendida como proceso a través del cual circulan los saberes y toma cuerpo el ejercicio interdisciplinario.
- **Construir una visión nuclear del conocimiento**, para evitar el enciclopedismo (en versión epidérmica) y la acumulación fragmentada de información que dispersa y aletarga, facilitando la resolución del dilema: **cuáles saberes incluir, cuáles excluir**.

Son propuestas que, si se convierten en estrategias metodológicas de los Estudios Generales, **harán bien la cabeza, en lugar de llevarla**, como dice Montaigne.

Referencias bibliográficas

- Díaz Barriga, F. (2003). *Modelos Prospectivos de innovación en el marco de la integración curricular*. Archivo en PowerPoint. Extraído el 14 de diciembre de 2010, de <http://www.ucla.edu.ve/comision/curriculo/cnc/Modelos>
- Rodríguez, A. & Viña S. (2001). Tecnologías de información y comunicación en el diseño curricular: ¿Qué hacer? *Revista Cubana de Educación Superior* 21(2), 45-51.
- Morin, E. (2002). Estamos en un Titanic. *Revista Observatorio Social* 10. Extraído el 14 de diciembre de 2010, de http://www.observatoriosocial.com.ar/dev/pdfs/revi_10.pdf
- Zabalza, M. (2004). *Diseño y Desarrollo Curricular*. Madrid: Narcea. Extraído el 14 de diciembre de 2010, de <http://books.google.com/books>



ECOS DESDE LAS FACULTADES

La enseñanza de las ciencias en el marco de los Estudios Generales

Jorge Tallaj¹

Resumen: En este artículo se expone la visión del Departamento de Ciencias Básicas de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Campus de Santiago, sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de una asignatura de ciencias en el marco de los Estudios Generales y las acciones que se han realizado en esta línea. Previa a esto, se esboza una reseña histórica de la gestión curricular de este Departamento con relación al Ciclo Básico de la Institución y se concluye con los retos que, en este sentido, se deben ir trabajando a corto y mediano plazo.

Abstract: This article presents the point of view of the Department of Basic Sciences at the Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, in the Santiago campus, in regards to the teaching-learning process of a science course in the context of General Studies. The actions that have been taken in this area so far will be discussed, as well. It also presents a historical summary of the curriculum management in the said Department in relation to the PUCMM Basic Education Term. The article concludes with the challenges that should be dealt with in the short and medium term.

Introducción

El Departamento de Ciencias Básicas de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), en el Campus de Santiago, ofrece servicios a todas las áreas académicas de la Institución. Ofrece, regularmente, las asignaturas de Biología, Física, Matemáticas, Química y Ciencia Ambiental para estudiantes que cursan desde el Ciclo Básico hasta el tercer año de estudios de la carrera. Para el primer año, la oferta académica comprende asignaturas básicas de las carreras enfocadas desde un fuerte rigor disciplinar. Sin embargo, en algunos casos, son asignaturas con cierto carácter remedial. La realidad contemporánea planteó la necesidad de estructurar una asignatura de ciencias diseñada con los criterios de Educación General y de desarrollo de competencias que se ofrece en las carreras que tienen una electiva de ciencias en sus programas curriculares. Esta asignatura es la Ciencia Ambiental.

Contextualización

El Departamento de Ciencias Básicas de la PUCMM surge en 1996, de la fusión de los Departamentos de Ciencias Naturales y Matemáticas. Es una instancia de servicio que consta de 4 áreas esenciales del saber científico: Biología y Ciencia Ambiental, Física, Matemática y Química. El Departamento ofrece, cada período académico, más de 300 grupos de asignaturas a los estudiantes de todas las carreras de la Universidad. Estas asignaturas están ubicadas en los planes de estudio de las diferentes carreras desde el llamado Ciclo Básico hasta el tercer año de estudios, en algunos casos.

Tradicionalmente, hasta el año 2008, las asignaturas administradas por el Departamento que se imparten dentro del primer año o Ciclo Básico, aparecen en la Tabla 1²:

Palabras clave

desarrollo de competencias,
diseño curricular,
Ciencia Ambiental,
Educación General

Key Words

Competence development,
curriculum design,
Environmental Science,
General Education

¹ Ingeniero Químico, por la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), Campus de Santiago. Diplom-Lebensmittelingenieur, Universität Hohenheim, Stuttgart. Director del Departamento de Ciencias Básicas de la PUCMM, Campus de Santiago, desde el 2006. Para contactar al autor: jtallaj@pucmmsti.edu.do

² Las asignaturas BIO-111, BIO-112 y QMA-110 son exclusivas de la carrera de Medicina.

Tabla 1. Asignaturas del Departamento de Ciencias Básicas en el Ciclo Básico

BIO-101 Biología General	FIS-101 Introd. a la Física	MAT-101 Matemática Univ. I
BIO-111 Biología I	QMA-101 Introd. a la Química	MAT-102 Matemática Univ. II-B
BIO-112 Biología II	QMA-110 Química I	MAT-103 Matemática Univ. II-A

Es importante considerar que las asignaturas en cualquier programa de estudios se clasifican en tres categorías: las de formación general, las básicas para las diferentes carreras y las particulares de cada carrera. Al analizar la oferta académica del Departamento de Ciencias Básicas, se evidencia que todas pertenecen al segundo grupo, pero con la particularidad de que algunas se ofrecen, además, como disciplina de formación general a estudiantes de otras carreras.

En el caso de las asignaturas de Biología y Química antes mencionadas, los programas han sido elaborados considerando los contenidos disciplinares que requieren los estudiantes de las carreras de Ciencias de la Salud. Sin embargo, la BIO-101 y la QMA-101 son las únicas asignaturas, en dichas ramas del saber, que se ofrecen a los estudiantes de la carrera de Estomatología. Por tal razón, existe una serie de contenidos mínimos que deben ser abordados. No obstante, cinco carreras de la Universidad³ tienen, en sus programas de estudios del Ciclo Básico, una asignatura electiva de Ciencias Básicas, con tres opciones posibles: BIO-101, QMA-101 o FIS-101. Esta realidad planteaba una situación en la que los estudiantes de cinco carreras cursaban una asignatura cuyos objetivos generales y metodológicos no se corresponden directamente con los propósitos de una asignatura electiva de ciencias, como son: proporcionar una formación general en ciencias y desarrollar ciertas competencias críticas y de rigor científico. La estructuración necesaria de los contenidos de BIO-101 y QMA-101 deja poco espacio para la aplicación de estrategias metodológicas que, si bien pueden ser muy apropiadas y pertinentes en una asignatura de Estudios Generales, requerirían de la utilización de espacios de tiempo que no permitirían completar los temas programados en el tiempo disponible.

La oferta académica en las áreas de Física y Matemáticas, dentro del Ciclo Básico actual, tiene un carácter mixto, entre universitario y remedial. Coinciden en gran parte con los contenidos que deben ser abordados en la Educación Media, pero con un nivel más elevado. Específicamente, la FIS-101 surgió con carácter remedial y se ha transformado en una asignatura con características propias para dotar al estudiante de los conocimientos necesarios para la comprensión de las Físicas Generales y de otras asignaturas como Circuitos Eléctricos, de las cuales es prerrequisito.

Los contenidos de MAT-101 y MAT-102 abordan básicamente temas de precálculo y son asignaturas diseñadas como fundamento conceptual para la comprensión de otras más avanzadas. Por lo tanto, estas se imparten con el rigor necesario para que un estudiante pueda comprender esas asignaturas de cálculo y otras disciplinas científicas que requieren un buen nivel de álgebra y trigonometría. Como se puede notar, son asignaturas diseñadas con carácter básico de las diferentes carreras y no como asignaturas de Estudios Generales.

Por todo lo anteriormente expuesto, se evidencia que, hasta el año 2008, el Departamento de Ciencias Básicas no ofrecía asignaturas de ciencias o matemáticas, estructuradas y diseñadas de acuerdo a los criterios de Estudios Generales.

Acciones del Departamento en el marco de los Estudios Generales

En el año 2008, a raíz de una conferencia en la Convención Nacional de Profesores de Ciencias en Boston, iniciamos una reflexión sobre la situación de ese grupo de carreras, las cuales tienen en su pensum una asignatura llamada Electiva de Ciencias Básicas. Este análisis mostró que estas carreras demandaban una asignatura de ciencias cuyo eje central debía radicar en el desarrollo de competencias que puedan ser trabajadas. ¿Cuáles son estas competencias? El desarrollo de un pensamiento científico y crítico, así como la capacidad de observación, clasificación, comparación, comprensión, análisis, síntesis, sistematización y evaluación de diferentes temas.

Fruto de la reflexión antes mencionada, se consideraron dos posibilidades. Una de ellas, fue ofrecer una asignatura de ciencias, en la que se integraran contenidos fundamentales de Física, Química y Biología, en la que se trabajara el desarrollo de las competencias antes mencionadas. La segunda opción consistió en integrar el desarrollo de estas competencias en el estudio de las ciencias ambientales, a fin de formar profesionales que puedan entender el papel que tiene cada ser humano, desde su respectiva área de trabajo y su función dentro de la sociedad en la solución de la problemática ambiental. Además, formar profesionales que conozcan y entiendan la legislación existente para poder cumplir con sus deberes y exigir sus derechos.

En este sentido, se diseñó el programa de la asignatura Ciencia Ambiental⁴, tanto de teoría como de laboratorio, en el que se integran los objetivos propios de una asignatura de ciencia, junto con los mencionados de Estudios Generales.

Los objetivos perseguidos con el programa de la asignatura Ciencia Ambiental son:

1. Permitir un desarrollo integral del estudiante, facilitando el mejoramiento de sus capacidades intelectuales y afectivas, sus habilidades prácticas y actitudes sociales, necesarias para la compren-

³ Estas carreras son: Administración de Empresas, Mercadotecnia, Gerencia Financiera y Auditoría, Derecho y Comunicación Social.

⁴ El programa elaborado, en cuanto a los contenidos, se basó en el programa de la asignatura Introducción a las Ciencias Ambientales, CN-392, que se ofrece en el Recinto Santo Tomás de Aquino, consultándose también los programas de Ciencia Ambiental, de postgrado y de Recursos Naturales y Energéticos, ECO-470. Esta última es electiva en algunos pénsums de grado y se buscaba evitar repeticiones de contenidos.



Estudiantes de la asignatura Ciencia Ambiental de la PUCMM en la Minas Cerro Maimón, en la provincia Monseñor Nouel, Rep. Dominicana.

- sión, aplicación y análisis de los aspectos, procesos y principios científicos básicos.
2. Facilitar la integración de los conocimientos en ciencias ambientales a la propia experiencia vivencial del estudiante, para que adquieran significado y puedan ser aprovechados de forma inmediata, lo que repercutirá en el mejoramiento de su calidad de vida y su desenvolvimiento profesional.
 3. Promover la valoración de sí mismo, como ente biológico y como ser humano, inmerso en un ambiente que necesita ser bien administrado para su protección y conservación en las futuras generaciones.
 4. Colaborar con la formación de un profesional con el balance adecuado, proactivo, objetivo, previsor, creativo y tolerante.
 5. Contribuir a la preparación de un profesional en constante actualización, dispuesto a la búsqueda activa de soluciones a los problemas ambientales y consciente de su papel protagónico en la ejecución de las mismas.

Para lograr estos objetivos, la asignatura incluye, entre otras, las siguientes actividades:

- Una excursión educativa a la zona de Maimón, donde se visita la mina de Cerro Maimón, el proyecto agroecológico El Sablito y la Presa de Hatillo, así como ríos y arroyos de la zona. Esta excursión es una especie de laboratorio vivo, donde se estudia la biodiversidad de la zona, el impacto de la minería en los ecosistemas, entre otros.
- Un seminario donde se presentan diferentes temas de actualidad e importancia, que por su naturaleza no se tocarán de manera directa dentro del programa de la asignatura.
- Análisis de casos, lecturas, elaboración de brochures, entre otros.
- Construcción de un portafolio de ciencia, en donde el estudiante evidencia su desarrollo y es protagonista en la construcción del conocimiento.

En la evaluación de esta asignatura, en su parte teórica, se hace énfasis en las destrezas demostradas en el uso de materiales para obtener la información deseada, en las capacidades para a) organizar, comparar y analizar de datos, b) plantear conclusiones lógicas, c) traducir los conceptos y conclusiones a los procesos reales, d) expresar sus valores en relación a la temática del curso, e) presentar con claridad y seguridad sus opiniones, así como en las habilidades de disentir sin ser ofensivos. Además, se toma en cuenta la responsabilidad en la entrega de las asignaciones, tanto en lo referente a la puntualidad, coherencia, pertinencia y pulcritud.

Por otra parte, el laboratorio de esta asignatura fue diseñado con el objetivo de aplicar una metodología de enseñanza-aprendizaje que fomente la capacidad de análisis y síntesis, el razonamiento crítico, la capacidad de búsqueda de información en bases de datos, el planteamiento correcto de problemas y soluciones de los mismos, la organización del conocimiento teórico para el aprendizaje y relación, la capacidad de realizar trabajos bibliográficos a partir de información documental, la capacidad de retención y relación de conocimientos teóricos, la toma de decisiones, el trabajo en equipo, la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica y la sensibilidad hacia temas medioambientales.

Las prácticas de laboratorio no solo se realizan en el salón, sino que se integra todo el medio ambiente donde se desarrolla el individuo. Por esta razón se incluyen visitas guiadas por el campus, donde se reconoce la flora y fauna de este y donde cada alumno debe observar un ser vivo y su desarrollo durante todo el semestre. Otras prácticas incluyen medición de niveles de ruido en diferentes puntos del campus, identificación de contaminación visual en la ciudad y de la contaminación y manejo de desechos sólidos en la comunidad donde

habitan los estudiantes. Este engranaje se complementa con la elaboración de un portafolio como requisito de las clases de laboratorio, con el objetivo de recoger evidencias de cómo evoluciona el proceso de enseñanza-aprendizaje visto por el propio protagonista. También, con el portafolio se busca generar un proceso donde el propio sujeto es quien organiza su trayectoria de reflexión en los diferentes momentos; permite analizar, valorar y registrar los puntos fuertes, logros y deficiencias con el propósito de realizar acciones que permitan superarlos o potenciarlos. A su vez, permite propiciar una reflexión profunda sobre el proceso de enseñanza de laboratorio de Ciencia Ambiental, que implique un análisis crítico sobre la práctica que se realiza en las aulas y facilitar una vía para la comunicación de las ideas e imágenes en forma gráfica.

En el mes de julio de 2008, se presentó esta asignatura a la Vicerrectoría Académica, donde se aprobó como una cuarta opción válida dentro de la asignatura Electiva de Ciencias Básicas, la cual tienen dentro de su pensum las cinco carreras antes mencionadas. En el período 1-2008-2009 se ofreció por primera vez en el Campus de Santiago y desde ese momento la demanda de la misma ha ido en constante aumento, elevándose a 280 la nómina de estudiantes en el presente período.

Metas y tareas pendientes en el marco de los Estudios Generales:

La PUCMM se encuentra inmersa en un proceso de análisis del Ciclo Básico, con miras a transformarlo en un Ciclo de Estudios Generales. El Departamento de Ciencias Básicas no está ajeno a esta situación, debido al peso específico que tiene sobre el primer año en todas las carreras de la Institución. Debido a ello, es preciso emprender las siguientes acciones a corto y mediano plazo:

- Ampliar paulatinamente la oferta de Ciencia Ambiental a todas las carreras de la Universidad, como asignatura de ciencias en el marco de los Estudios Generales.

- Considerar la creación de una nueva asignatura de ciencias en Estudios Generales, enfocada en el desarrollo de las competencias que se trabajan actualmente en Ciencia Ambiental, con un contenido que a la vez fortalezca las aptitudes de los estudiantes de Ingeniería de cara a las asignaturas obligatorias de ciencias que deben cursar.
- En relación a las Matemáticas, en los programas de estudio de cada carrera, se necesita analizar la pertinencia de mantenerla en las diferentes carreras, para determinar en cuáles carreras se puede o debe sustituir por una asignatura de Estudios Generales, que se enfoque en el desarrollo de aptitudes y competencias matemáticas, con unos contenidos más acordes al futuro quehacer profesional de los egresados de dichas carreras. Asimismo, es necesario evaluar la conveniencia de una asignatura de matemáticas en Estudios Generales, para aquellas carreras que mantienen MAT-101 y MAT-102 en su pensum, enfocada en el desarrollo del razonamiento lógico-matemático y en la interpretación matemática de problemas verbales, entre otras aptitudes.
- Trabajar en la formación pedagógica y disciplinar de los profesores, sobre todo los que imparten asignaturas dentro del primer año, con el objetivo de fortalecer la metodología de enseñanza-aprendizaje, los sistemas de evaluación y la transformación del docente, de modo que el profesorado esté más inmerso en los principios de la Educación General.



PASOS Y HUELLAS

Un hombre esencialmente bueno: In Memoriam de Francisco Polanco

Mu-Kien Adriana Sang *

*Tú y yo lo sabemos y lo adivina el tiempo roto
en el vacío de cada reloj que fue marcando
los instantes de tus momentos más amados.
En ese día que dejaste pérdidas entre nosotros
tu sonrisa y esa mirada alegre de niño ilusionado,
el fruto generoso de tu siembra en vida
y tanto amor a lo largo acumulado queda,
en el corazón de los hombres buenos,
ese lugar que tú siempre has transitado...*

Carlos Gracia Escarp,
Elegía a un hombre bueno, 2010

Hace algunos años, después de haber enterrado a mi padre, decidí abrazarme a la filosofía taoísta. Era mi mecanismo personal de mantenerlo vivo en mi corazón. Leyendo a Lin Yutang, un gran filósofo del siglo XX y también su escritor favorito, aprendí a ver la vida de manera distinta. Aprendí a valorar al ser humano y a la vida en su justa dimensión, porque, como decía Yutang: "En esta vida hay lágrimas y lo que importa, después de todo, es ante todo lo que lloramos". Partiendo de estas lecturas maravillosas, creo que no hay mejor definición para Polanco (como le llamábamos siempre) que la de un hombre esencialmente bueno.

Conocí a Francisco Polanco hace más de 30 años, cuando ambos prestábamos servicios a otras instituciones de Educación Superior. Mi hermana mayor laboraba bajo su dependencia en la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña y siempre me mencionaba a su jefe, "el Sr. Polanco".

Francisco, en ese entonces, decidió alzar el vuelo hacia nuevas playas, por lo que el destino nos unió a ambos, casi en la misma época, en la Pontificia Uni-

versidad Católica Madre y Maestra, institución que lo acogió con los brazos abiertos. Traía una estela de realizaciones y fue contratado para desempeñar una función académica. La alegría de reencontrarnos fue inmediata. Al poco tiempo, fue designado para desempeñarse como miembro del Comité de Evaluación de Propuestas del Proyecto para el Apoyo a Iniciativas Democráticas (PID). Ahí nos acercamos más y fue un gran aliado en esa nueva experiencia. En el año 2002, cuando el PID llegaba a su fin, Francisco fue designado como Vicerrector Académico, mientras que yo estaba a cargo del nuevo Departamento de Educación. Cuando fui llamada a sucederlo en el puesto, en el 2006, nos reunimos y me dio valiosos consejos y me entregó los asuntos pendientes. Él quedó al frente del Ciclo Básico hasta su fallecimiento. Así, pues, fuimos primero compañeros de labores y después vivimos, con mutuo aprecio, los cambios en las posiciones jerárquicas de la Institución. ¡Cuántas vueltas da la vida!

Todavía me sorprende su humildad. Francisco, maestro a toda prueba, educador convencido de que la educación era la única salida que tiene el país, ocupó a lo largo de su vida diversas posiciones: maestro de primaria, maestro de los maestros, funcionario privado de alta y mediana responsabilidad. Todas y cada una de esas posiciones las desempeñó con gran empeño y tesón, mucha dignidad y, sobre todo, sin estridencias. Las posiciones, los ascensos o descensos que implicaba ocupar cada nueva posición, significaban siempre un nuevo reto. Su sencillez dignificaba las nuevas tareas y, lo más importante, lo convertían en un ser cada vez más grande y más humano. ("El hombre superior ama su alma, el hombre inferior ama su propiedad", decía Lin Yutang.)

* Doctora en Historia por la Escuela de Altos Estudios de Ciencias Sociales de París. Reconocida autora de libros y artículos sobre Historia Dominicana. Vicerrectora Académica de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Recinto Santo Tomás de Aquino, para el periodo 2006-2010. Actual Vicerrectora de Postgrado de esta misma universidad en el Campus de Santiago y en el Recinto Santo Tomás de Aquino. Para contactar a la autora: mu-kiensang@pucmm.edu.do

He comentado siempre que la dignidad, la humildad y la bondad eran los signos característicos de Francisco Polanco. Así vivió y así murió. Cuando oí de sus labios que había sido diagnosticado con una enfermedad terminal, me derrumbé. Me pregunté incesantemente, ¿por qué la vida impone tan duras pruebas?, ¿por qué a él, si todavía tenía mucho que darle a la educación? Intenté consolarlo, como pude. Decidí acompañarlo durante largos y tortuosos días de dolor físico. (El hombre solo está en el camino a la grandeza cuando es lo suficientemente sincero consigo mismo como para reconocer su pequeñez, decía también Ling Yutang)



Francisco pronto tendrá un año que partió al infinito. Imagino que está sentado al lado de Dios, en quien confiaba y a quien amaba profunda y plenamente. Todavía me parece verlo por los pasillos de esta Universidad con su paso lento, desgarrado y vistiendo sus pantalones anchos y largos para su tamaño. En varias oportunidades coincidimos como jurado de los premios del Ministerio de Educación. Él era jurado de Didáctica y yo de Historia. En una oportunidad aumentaron la dotación que nos daban. Quería comprarse un sillón reclinable. Me contó que utilizaría el dinero para complacer ese deseo. Tiempo después le pregunté si lo había hecho. Me respondió que había comprado uno sencillo, porque aunque el dinero le alcanzaba "¡Ese sillón era demasiado para mí! ¡Me daría vergüenza tenerlo en mi casa!"

Al enfermar supo llevar su condición con la dignidad que lo caracterizó siempre. Sin quejas, sin protestas de ningún tipo y sin lamentarse, buscó la manera de no ser un fardo pesado para nadie.

A veces, siento que está todavía con nosotros, porque escucho su voz y su tono cuidadoso en las tantas reuniones similares a las que habíamos participamos juntos. Sonríe aún cuando siento que alguien repite el final de las frases, porque me recuerda a Polanco, quien repetía las dos últimas sílabas de las oraciones, era un eco constante en los diálogos con él. Era su forma de concentrarse. Así descubrí que cuando no lo hacía en mis reuniones periódicas con él, era porque estaba distraído.

Hoy nos acompaña su recuerdo. Nadie olvidará su caminar lento por los pasillos del Edificio A, ni su risa tímida a veces y estruendosa otras tantas, como tampoco sus enseñanzas y sus análisis sobre la educación. Todos los que lo conocimos y compartimos con él lo recordamos y lo recordaremos siempre como un gran maestro, como un gran hombre, bueno y humilde.

*Igual que llora la vida este adiós tuyo
sienten tu pérdida pastores y rebaños,
de luto el aroma a romero y a tomillo.
Tristes resuenan campanas y campos,
cómo nos cubre de pena tu ausencia,
vacías se ven las calles sin tu presencia,
callado el pueblo en su doloroso llano.
Revivirán en el horizonte tu risa y tu llanto
y los días respetarán sin falta tu memoria*

*como permanece la cruz herida en el calvario,
como quema y hiela el viento...
Cómo nos duele ahora tu lugar en el camposanto.
Lo sabes bien, le iremos dando largas al olvido,
con nosotros vas para siempre...
Rey del ritmo de tic-tac que diste cuerda a todas las horas,
lentas las manecillas se arrastran, ahora que nos has dejado.*

Carlos Gracia Escarp, *Elegía a un hombre bueno*, 2010

Referencias consultadas

Gracia Escarp, C. (2010). *Elegía a un hombre bueno*. Extraído el 18 de diciembre de 2010, de <http://desdebarcelona.lacoctelera.net/post/2010/07/19/elegia-un-hombre-bueno>

Lin Yutang, extraído el 18 de diciembre de 2010, de http://es.wikipedia.org/wiki/Lin_Yutang



NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

Educación General y Aprendizaje Liberal. Principios de prácticas efectivas

Ana Margarita Haché *

Resumen: Se reseña el libro *General Education and Liberal Learning: Principles of Effective Practice*. Este libro explora elementos comunes a los programas de Educación General y analiza cómo esos programas promueven el aprendizaje liberal, aspecto esencial para la educación del siglo veintiuno. La publicación expone los cambios que han ocurrido en los programas de Educación General, con énfasis en la Educación Superior. Se discute, también, cómo las instituciones pueden mejorar sus prácticas en estos programas a través de reportar ejemplos exitosos. El libro es útil para los comités de currículum y para todos los grupos que trabajen en evaluar programas de Educación General.

Abstract: This is a book review of *General Education and Liberal Learning: Principles of Effective Practice*. This book explores elements common to strong general education programs and examines how strong programs support liberal learning outcomes essential to success in the twenty-first century. The publication surveys the changes that have occurred in general education programs—and more broadly in higher education. The publication discusses also how institutions may improve their general education practices and provides numerous examples of successful practices. The book is useful for curriculum committees and any group of professionals that work on the assessment of General Education programs.

Este libro es auspiciado por la Asociación Americana de Colegios¹ y Universidades (AAC&U). Tiene como autor principal a Paul L. Gaston junto con una serie de colaboradores Elizabeth Clark, Ann S. Ferren, Peggy Maki, Terrel I. Rhodes, Karen Maitland Schelling y Dwight Smith. Consta de cuatro partes, con la siguiente estructura:

- Primera parte: **Educación General, educación liberal**
 - Introducción
 - Capítulo uno: **Imperativos y motores del cambio**
- Segunda parte: **La Educación General como piedra angular**
 - Capítulo 2: **Principios de los sólidos programas de Educación General**

- Tercera parte: **Prácticas efectivas en la Educación General**
 - Capítulo 3: **Intencionalidad**
 - Capítulo 4: **Alineación con las especialidades**
 - Capítulo 5: **Pedagogía efectiva**
 - Capítulo 6: **Evaluación**

- Cuarta parte: **La sostenibilidad de los programas de Educación General**
 - Capítulo 7: **Compromiso institucional**

En él se presenta, con la ayuda de diferentes autores, especialistas en el tema, los principios que caracterizan a los sólidos programas de Educación General en los Estados Unidos de América. Sus argumentos se basan en conceptos que definen a la Educación General en la actualidad y la hacen fun-

¹La autora ha traducido la palabra inglesa Colleges como Colegios en español.

* Magister en Lingüística Hispánica, University of Florida. Directora del Centro de Desarrollo Profesional de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Campus de Santiago en el periodo 2000-2010. Forma parte del Consejo Asesor del Cuaderno de Pedagogía Universitaria publicado por esta Universidad. Ha sido autora de numerosos artículos y co-autora de libros en el área de lingüística aplicada a nivel nacional e internacional. Es asesora del Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología de la República Dominicana en la evaluación quinquenal de instituciones de Educación Superior. Para contactar a la autora: ahache@pucmmsti.edu.do

Palabras clave

Educación General, Aprendizaje Liberal, Educación Superior, diseño curricular

Key Words

General Education, Liberal Learning, Higher Education, curriculum design

damental para la consecución del aprendizaje liberal. Estos argumentos están avalados con ejemplos extraídos de la realidad de la educación superior en ese país. A pesar de que su particular contexto, las ideas expuestas pueden resultar iluminadoras para toda institución que tenga como misión la formación de seres humanos integrales que vivencien una ciudadanía plena desde el plano personal y profesional.

Para los fines de esta reseña, se ha ido resumiendo cada capítulo del libro priorizando las ideas que representan el sentido global del texto; además, se han ponderado y valorado los argumentos para dar al lector una visión de las fortalezas y debilidades de este material bibliográfico.

La introducción de este libro posiciona el tema de la Educación General a partir de los principios que fueron identificados como promotores de una Educación General efectiva y que aparecieron en el estudio de la Asociación Americana de Colegios y Universidades (AAC&U) de 1994 titulado "Bases sólidas: doce principios para efectivos programas de Educación General".

Esta sección es de la autoría de Terrel L. Rhodes, quien lo sitúa en una época en que la Educación General está recibiendo renovada atención debido a diferentes factores. Primero, en algunas instituciones, estos cursos están siendo cuestionados a medida que las universidades luchan con la crisis financiera. Segundo, investigaciones realizadas por la AAC&U indican que los empleadores buscan egresados con competencias generales tales como habilidades comunicativas, pensamiento crítico, aplicación de conocimientos a contextos reales, resolución de problemas, trabajo en equipo, innovación y creatividad, toma de decisiones éticas y conceptos y desarrollos en ciencia y tecnología. Tercero, las instituciones de educación superior norteamericanas están observando con atención la reforma europea de Bolonia que fija en tres años el grado universitario. Cuarto, numerosos educadores a nivel internacional reconocen que el egresado norteamericano parece ser más innovador y capaz de transferir el conocimiento a través de las disciplinas y las fronteras conceptuales que el de otros sistemas educativos.

Para el autor, algunos de los hechos antes mencionados se convierten en evidencias a favor de la eficiencia de un sistema educativo que asigna una función importante a la Educación General. Sin embargo, aboga por la necesidad de repensar los enfoques para la enseñanza y el aprendizaje en la Educación General. De esta forma, cobra importancia este nuevo libro "Educación General y Educación Liberal" que retoma los principios expuestos en 1994 para incorporar investigaciones y experiencias llevadas a cabo en los últimos 15 años y así reafirmar el compromiso con una Educación General efectiva en el siglo XXI.

El capítulo 1 del libro que se reseña **se titula: Imperativos y motores del cambio** y lo escribe por Paul L. Gaston. Inicia con una contundente cita que sirve de hilo conductor a través de todo el libro: para garantizar que el estudiantado reciba todos los resultados de una educación liberal, se requiere del apoyo que solo un efectivo programa de Educación General puede ofrecer. En este sentido, examinar cuidadosamente las formas exitosas que algunas instituciones han logrado con este tipo

de educación, contribuiría a destacar los principios que la fortalecen y ayudarían a que de los Estudios Generales se efficienten en todas las instituciones de educación superior donde existen.

En este capítulo se presentan los antecedentes que nutren esta publicación. Se trata de tres trabajos anteriores, con los cuales concuerda y toma como referencia. Uno es el publicado en 1994 titulado "Bases sólidas: doce principios para la eficacia de los programas de educación general". El segundo lo constituye "Mejores expectativas" que articula los propósitos de la educación liberal del siglo XXI y el tercero se refiere al informe estadounidense sobre el aprendizaje universitario para el nuevo siglo global. La conceptualización de la Educación General que se desprende de este libro incluye cuatro dominios del conocimiento:

- Conocimiento de las culturas humanas y del mundo físico y natural
- Habilidades intelectuales y prácticas
- Responsabilidad personal y social
- Aprendizaje integral y aplicado

Según Gaston, estos dominios podrían preparar al estudiantado para los retos del siglo XXI que se caracterizan por las siguientes tendencias:

1. Exigencias mundiales más demandantes
2. Un estudiantado diferente
3. La diversidad como valor educativo fundamental
4. Presiones económicas
5. La influencia de la tecnología
6. El imperativo de la evaluación
7. Los cambiantes roles y presiones del profesorado

Cabe destacar que este libro está pensado para un público que conoce lo que es la Educación General, pues salvo la explicitación de los cuatro dominios que fueron enunciados anteriormente, no aparece en sus páginas ninguna definición explícita sobre este tipo de enseñanza. Lo mismo ocurre con el aprendizaje liberal; en este caso, un lector poco avisado puede llegar a pensar que la única forma de alcanzar el aprendizaje liberal es a través de la Educación General. Sin embargo, hacia el final del libro Paul Gaston puntualiza que la Educación General es uno de los medios para acceder a esta forma de aprendizaje.

Aunque a través de la lectura de este interesante documento, el lector va formándose una definición de en qué consiste la Educación General, no sucede lo mismo con el concepto de aprendizaje liberal. Para comprender cabalmente su sentido, hay que indagar en otras fuentes su conceptualización. Por este motivo, es conveniente explicitar, al inicio de esta reseña, la definición que la propia Asociación Americana de Colegios y Universidades (AAC&U) le atribuye a este término. Un aprendizaje verdaderamente liberal, según esta Asociación, prepara para vivir una vida responsable, productiva y creativa en un mundo dramáticamente cambiante. Fomenta una disposición hacia el aprendizaje permanente y una aceptación de responsabilidad por las consecuencias éticas de nuestras ideas y acciones. El aprendizaje liberal permite que entendamos los fundamentos del conocimiento y la investigación acerca de la naturaleza, la cultura y la sociedad; asimismo implica que los sujetos que incorporen este tipo de aprendizaje dominen las habi-

lidades básicas de percepción, análisis y expresión, cultiven el respeto a la verdad, reconozcan de la importancia del contexto histórico y cultural y exploren las conexiones entre el aprendizaje formal, la ciudadanía, y el servicio a nuestras comunidades.

Teniendo estas concepciones incorporadas a nuestros esquemas de pensamiento, la construcción del sentido global del texto se facilita ya que es posible inferir, pues, que una Educación General sólida puede contribuir efectivamente a la adquisición del aprendizaje liberal.

Los principios de los sólidos programas de educación general conforman el segundo capítulo del libro reseñando y su autor es también Paul L. Gaston. En este acápite, Gaston nos advierte que los programas de Educación General considerados sólidos y eficientes no surgen por casualidad. Estos poseen una serie de cualidades que los distinguen. A saber:

1. encarnan y expresan **una visión clara de la Educación General** basada en un compromiso institucional sobre los beneficios de una educación liberal para todos los alumnos.
2. se benefician de un **entendimiento coherente que permea a todos los grupos institucionales** sobre la importante función que desempeña la Educación General.
3. presentan **evidencias en todos los niveles curriculares de su pre-ocupación por una pedagogía eficaz** que exprese una búsqueda intencionada de objetivos de aprendizaje explícitos **para formar ciudadanos responsables**.
4. demuestran su **aprecio por la función del programa co-curricular** en la mejora y el mantenimiento de los logros obtenidos en el aula.
5. **requieren y expresan un fuerte liderazgo desde muchos niveles** de la comunidad educativa.

El autor se vale de una serie de instituciones para que el lector se forme un juicio pertinente sobre el significado de estas características; sin embargo, en ningún momento explica la metodología usada para la selección de esas instituciones. Aún más, será responsabilidad del lector comprobar si la puesta en práctica de estas características se cumple verdaderamente en las instituciones mencionadas. No obstante este vacío metodológico, el recurso de ejemplificar usando universidades y colegios de la realidad estadounidense confiere credibilidad a las ideas del autor y puede servir también de incentivos para otras instituciones de educación superior que busquen consolidar sus estudios generales.

A través de ejemplos de instituciones como North Carolina State University, West Point Military Academy y Brown University el lector llega a comprender qué significa tener **una clara visión sobre la Educación General**. Consiste en explicar cómo y por qué las universidades escogen sus prioridades formativas. Idealmente el estudiantado debería comprender la forma en que cada sesión de clase contribuye con los propósitos de aprendizaje y cómo los objetivos de los cursos se relacionan con los propósitos del plan de estudio. Es evidente que un pro-

grama de Educación General que posea esta cualidad debe mantener una adecuada comunicación con el estudiantado. Esta claridad de visión puede venir acompañada de programas de orientación que permita al estudiantado reflexionar sistemáticamente sobre sus opciones educativas y las intenciones que las sustentan.

Con sobradas razones, el autor nos advierte que para lograr el **compromiso con la coherencia educativa** debemos cuidarnos de no buscarla endosando a los estudiantes la responsabilidad para lograrla. Sostiene que solo la estructura del programa de Educación General y el proceso de enseñanza por parte del profesorado involucrado en él permiten al estudiantado comprender el racional detrás de los requisitos que se deben cumplir para alcanzar sus objetivos. Si esto no ocurre, los estudiantes pueden percibir a la Educación General como un conjunto de cursos inconexos que deben tomar fuera de su especialidad y no les prestarán importancia.

A través de las experiencias de Saint Louis Community College y Bard College, el lector puede encontrar suficientes argumentos para convenirse de la necesaria coherencia que debe poseer un programa de Educación General eficiente. En el caso de Bard College, los estudiantes de nuevo ingreso toman, tres semanas antes de iniciar el primer semestre, un taller de lectura, discusión y escritura que les ayuda a entender las metas y los resultados que persigue la formación en esa institución. Además, durante el primer año, participan en seminarios para conocer las nociones intelectuales, artísticas y culturales que son la base de los Estudios Generales; luego, en su segundo año, mediante un programa especial, los estudiantes reflexionan sobre su experiencia educativa a medida que van tomando cursos de su especialidad y, en su último año, tienen la obligación de participar en un proyecto que une los cuatro años de experiencia de aprendizaje en la universidad.

El tercer principio que caracteriza a los buenos programas de Educación General lo constituye su **dedicación para formar ciudadanos responsables**. En un primer momento, este propósito se pretendía alcanzar asumiendo que los programas basados en valores eran suficientes para que el estudiantado actuara con responsabilidad social al egresar de las universidades. Sin embargo, en la actualidad, se ha incorporado una perspectiva más abarcadora que permite a los estudiantes desarrollar valores basados en informaciones y autorreflexiones a partir de experiencias relacionadas con el trabajo comunitario dentro y fuera del campus universitario.

En este sentido, se reivindica el compromiso de muchos programas con los proyectos de trabajo comunitario como cursos en sí mismos o unidos a clases ya existentes. Cobra relevancia el llamado aprendizaje en el servicio. Se trata de una forma de educación experimental que se caracteriza por la participación del estudiante en una actividad organizada de servicio que se conecta a resultados de aprendizajes específicos, cumple con las necesidades identificadas de la comunidad y provee tiempo estructurado para la reflexión de los estudiantes y la conexión de la experiencia de aprendizaje en el servicio. El libro provee evidencias exitosas de Michigan State University y de Rhodes College en Tennessee, Estados Unidos.

Los autores del libro reseñado ponen de relieve que formar ciudadanos socialmente responsables no es tarea exclusiva del profesorado de los programas de Educación General sino que corresponde también a los docentes de las especialidades ya que muchos de estos cursos de trabajo comunitario o de aprendizaje en el servicio pueden llevarse a cabo en los últimos años de los estudios universitarios.

Las instituciones de educación superior que ofrecen programas de Estudios Generales ejemplares **aprecian el valor educativo de lo co-curricular, conectándolo con lo curricular**, como es el caso de Willamette University. Este tipo de institución ha demostrado prestar la suficiente atención a la experiencia estudiantil fuera de las aulas, la cual comprende una amplia gama de actividades como deportes, arte y cultura, asociaciones estudiantiles, debates, conferencias y seminarios, periódicos, Modelo de las Naciones Unidas y otras que forman parte de la vida del campus universitario. En numerosos campus de instituciones estadounidenses, como por ejemplo en la Universidad de Texas, El Paso, ya existe un documento que transcribe como parte del record estudiantil todas las actividades co-curriculares en las que participan sus alumnos.

El autor finaliza este capítulo recordando que un sólido programa de Estudios Generales comienza y termina con el profesorado; sin embargo, **se requiere de un liderazgo visionario** que abarque a todos los integrantes de las instituciones: estudiantado, profesorado y administradores. Gaston afirma que para que un programa sea efectivo debe encarnar dos principios relacionados entre sí: primero, cualquier reforma curricular que pretenda ser exitosa debe gozar de un respaldo visible del liderazgo administrativo de la universidad y, segundo, el liderazgo estudiantil y profesoral debe tomar esas reformas seriamente planificando enfoques que conciten la aprobación de sus colegas, anticipando, tendiendo puentes o eludiendo los baches que se puedan producir y dedicándose en persona al seguimiento necesario.

El capítulo 3 titulado Intencionalidad inicia la tercera parte del libro. En él la idea principal que lo permea es que los programas de Educación General deben reflejar intencionalidad en todos los niveles. La intencionalidad se asocia a aquellos programas que están deliberadamente organizados para ayudar al estudiantado en su tránsito del bachillerato a la universidad y que los guían a través del trabajo, cada vez más exigente, de las asignaturas que está conectado con la dirección de sus estudios principales, con las experiencias co-curriculares y con sus aspiraciones personales. Esta característica debe estar centrada en el estudiantado, sus necesidades y sus resultados. Los programas exitosos toman conciencia de cómo aprenden los estudiantes y de su diversidad.

En este acápite se resalta la importancia del primer año y su conexión con las asignaturas de la carrera que se estudia. Esta primera etapa debe contribuir a que el estudiantado defina sus metas y asuma responsabilidad en lograrlas. Es importante resaltar que los programas diseñados intencionalmente se preocupan por lo que ocurre no solo en el primer año, sino también en cada uno de años de los estudios universitarios. En este sentido, cada docente necesita trabajar para que sus estudiantes puedan integrar el trabajo que hacen y construir

coherentemente sus aprendizajes de curso en curso y de un año a otro. En efecto, se requiere coherencia a lo interno de cada curso y entre los cursos para lograr verdadera intencionalidad y dirección.

Este capítulo nos recuerda que el profesorado que lucha por la intencionalidad haría bien en revisar todos los paradigmas dominantes en el currículo tales como: los supuestos en los prerrequisitos, el significado de los nombres y la numeración de los cursos y la forma en que la asignación de los créditos de cada curso está alineada con los trabajos demandados en las asignaturas y con los resultados obtenidos en ellas.

Alineación con las especialidades es el nombre que lleva el cuarto capítulo. Está escrito por Karen Maitland Schiling y Dwight Smith. Estos autores argumentan a favor de un compromiso institucional que promueva la coherencia curricular entre los estudios generales y las especialidades. Es decir, la Educación General resulta más eficaz si se encuentra bien alineada con las especialidades.

En una encuesta realizada en 2006 por la Asociación de Colegios y Universidades Americanas (AACU), los empleadores han identificado como fundamentales para sus empleados logros de aprendizajes estudiantiles como la competencia comunicativa y el trabajo en equipo. De hecho, estas competencias, propias de los estudios generales, son ahora valoradas con igual relevancia que las adquiridas dentro de las especialidades y que poseen unas características más orientadas a lo profesional laboral.

Los autores ratifican que la alineación de la Educación General y las especialidades es un medio importante para lograr el verdadero fin: el aprendizaje liberal para todos los estudiantes a través de un currículo intencional y bien coordinado. Esta meta requiere un compromiso institucional que Schiling y Smith consideran que se puede conseguir mediante la comprensión de la situación del estudiantado, con una apuesta al sistema de educación superior y no para las instituciones aisladas, a través de la incorporación del profesorado de tiempo completo y de carrera docente en las asignaturas de la Educación General y mediante el uso de la evaluación con el fin de entender los logros estudiantiles, para el beneficio de toda la comunidad académica y administrativa.

Los autores nos alertan sobre los nuevos retos que aparecen en las Instituciones de Educación Superior (IES) y que hay que tener presentes en estos momentos de sinergia entre los estudios generales y las especialidades. La movilidad estudiantil se ha incrementado, haciendo que un estudiante no complete todos los cursos de sus estudios generales en una sola institución. Hay estudiantes que se trasladan de colegios comunitarios a otras IES antes de llegar a la institución donde finalmente obtendrán su titulación. Estas transferencias hacen necesario crear alianzas entre las instituciones para la homologación de los cursos incluidos en planes de estudio diversos. No obstante, advierten los autores, esta posibilidad no debe impedir que la alineación que se está llevando a cabo entre los estudios generales y las especialidades se deje a un lado o pierda importancia en el debate académico de las universidades. El reto implica al sis-

tema de educación superior en su conjunto ya que las instituciones no pueden, dado el contexto, trabajar aisladas.

Alcanzar la coherencia y la alineación entre la Educación General y las especialidades o carreras requiere que se tomen en cuenta, además, la preparación del estudiantado y sus expectativas. No siempre los estudiantes perciben la relación que pudiera existir entre estos dos tipos de enfoques educativos; por este motivo, Schiling y Smith consideran importante que estas expectativas se hagan explícitas a través del currículo. Un ejemplo claro de este caso, lo constituye los resultados de aprendizaje en redacción que se quieren lograr en los primeros años en la universidad y los que se pretenden conseguir en las especialidades. Es necesario que ambas etapas compartan una misma visión sobre la escritura y que la misma sea reforzada tanto en el primer año como en las disciplinas. Existen diversos recursos para lograr dicha coherencia; los mapas curriculares y las rúbricas evaluativas son buenos ejemplos.

La evaluación es también otro medio que los autores presentan como un factor que puede contribuir a la alineación entre la Educación General y las especialidades. La información obtenida de las diversas fuentes de evaluación debe ser tomada en cuenta para lograr esa coherencia. En este sentido, juegan un papel fundamental los datos que se pueden ofrecer las acreditadoras, sobre todo, cuando son los mismos requerimientos tanto para la Educación General como para las especialidades.

El capítulo 5 es de la autoría de Elizabeth Clark, quien presenta el tema de **la pedagogía efectiva en el marco de una sólida Educación General**. El capítulo se inicia afirmando que los programas de estudios generales deben incorporar pedagogías efectivas a través de su currículo enfatizando aquellas que prioricen el conocimiento interdisciplinar, coloquen al estudiante como centro del aprendizaje y le permitan reflexionar sobre sus logros de manera significativa.

Además, Clark aborda el tema de las metodologías efectivas a partir de las tecnologías de la información y la comunicación. En este sentido, argumenta que los programas de Educación General exitosos dan seguimiento a los cambios en la tecnología, sopesando las consecuencias de dichos cambios, adoptando las herramientas susceptibles de ser útiles en el presente y siendo receptivos a aquellos medios con capacidad de éxito en el futuro y que, sobre todo, mantiene al estudiantado como centro del aprendizaje.

El capítulo concluye afirmando que el profesorado que ha sido reconocido como exitoso en el uso de metodologías efectivas es aquel que reflexiona e investiga sobre su propia práctica. Los graduados de programas sólidos en estudios generales concuerdan que el modelo de una comunidad de aprendizaje promueve la reflexión sobre la práctica docente, anima la colaboración interdisciplinaria y apoya la evaluación de la efectividad didáctica.

El capítulo 6 de este libro lleva por título **"Evaluación"**. Su autora, Peggy Maki, afirma que los programas de Educación General deben documentar su eficacia y demostrar un compromiso dinámico para la mejora continua a través de la articulación clara de los resultados del aprendizaje y la evaluación en relación con los dichos resultados. Como toda práctica de los programas exitosos, la evaluación debe centrarse en el estudiantado para que su aprendizaje sea cada vez más enriquecedor.

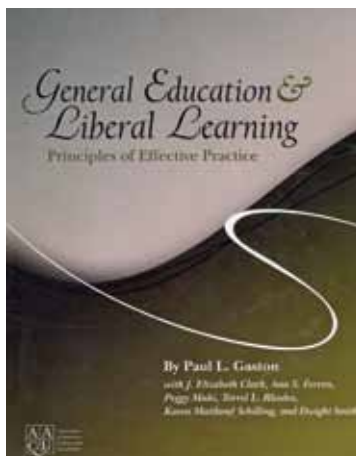
Maki entiende que los cuatro dominios propios de la Educación General, a saber: conocimiento de las culturas humanas y del mundo físico y natural, habilidades intelectuales y prácticas, responsabilidad personal y social y aprendizaje integral y aplicado deben guiar la evaluación de este tipo de educación. La autora enfatiza que hay que orientar al estudiantado sobre los resultados de estas dimensiones durante los cuatro años de sus estudios de pregrado y que se deben propiciar múltiples oportunidades para aprender, reaprender y practicar esos resultados si se desea que se conviertan en aprendizajes duraderos.

Una estrategia para evaluar la coherencia y la intencionalidad de los estudios generales a lo largo de toda educación universitaria lo constituye la elaboración de mapas curriculares y co-curriculares. Se trata de un recurso que nos habla de la intencionalidad de la formación del estudiantado, los énfasis dados a las diversas áreas del saber y a los estudios generales, la trayectoria prevista para lograr los resultados de aprendizajes esperados, el peso que se le asigna a la práctica versus la teoría y todos los demás elementos que radiografían el currículo universitario.

La autora explica que los programas de Educación General que son exitosos proveen oportunidades para que el estudiantado reflexione sobre su aprendizaje evaluando sus fortalezas y debilidades. En este sentido, son de especial ayuda los portafolios que permiten describir cómo trabajos

específicos representan logros y progresos en torno a los resultados institucionales de los estudios generales. Este tipo de evaluación También favorece el involucramiento del estudiante en su propio aprendizaje. Maki afirma que los modelos de evaluación más poderosos para la Educación General son flexibles y personalizados, lo que permite al estudiantado a demostrar su progreso cuando están listos para ello en lugar del tiempo predeterminado de un examen general. En este sentido, favorece el uso de rúbricas evaluativas y sugiere las elaboradas por la AAC&U.

A través de todo el capítulo, el lector llega a la conclusión de que se requiere evaluación directa e indirecta para determinar la eficacia de la Educación General y que su objetivo primordial es el uso de los datos obtenidos para mejorar el aprendizaje estudiantil. Todo esto conlleva la presencia de un profesorado que se convierte también a aprendiz de su accionar educativo ya que todo sólido programa de Educación General construye ciclos de indagación acerca de la eficacia de sus prácticas.



Cabe mencionar que, a partir del capítulo 2, donde proliferan los ejemplos de sólidos programas de Educación General, los autores de los demás acápite organizan sus ideas entre características que consideran que los programas de estudios generales debían tener y realidades concretas que ejemplifican cualidades de programas exitosos. Es decir, el lector puede percibir que los principios de prácticas efectivas se mueven entre el deber ser y la realidad concreta. Hubiese sido mejor que las ideas expresadas en cada capítulo se presentaran siempre con instituciones que lleven a cabo dichos principios.

La cuarta parte del libro reseñado que lleva por nombre **“La sostenibilidad de los programas de Educación General”** concluye con el **capítulo 7**. No en vano el capítulo se titula **“Compromiso institucional”**. Su autor, Paul Gaston, quiere que el lector infiera que no existe un sólido programa de estudios generales que sea sostenible si la institución universitaria no asume, a todos los niveles, la responsabilidad de apoyar este tipo de educación. En este sentido, afirma que **“Los programas de Educación General que crecen continuamente en fortaleza y efectividad dependen del amistoso escrutinio y el dedicado apoyo del profesorado, los administradores y la comunidad universitaria como un todo”** (p.51).

En este último capítulo Gaston dedica una buena parte de su reflexión sobre el compromiso institucional al profesorado universitario, lo que resulta uno de los aspectos más positivos de este libro. Afirma que cada miembro del cuerpo docente, cualquiera que sea su campo de experiencia, contribuye al aprendizaje liberal de cada estudiante, para bien o para mal. Este reconocimiento, sigue diciendo el autor, se hace más real con ejemplos en que el profesorado no solo enseña las características de este tipo de aprendizaje, sino que lo valora de manera especial y lo vivencia en la cotidianidad.

Es interesante que Gaston no deja de mencionar el caso opuesto: el de aquellos docentes que manifiestan desprecio por los objetivos del aprendizaje liberal; sin embargo, los considera menos peligrosos para el estudiantado que miembros del cuerpo docente que a pesar de su autoridad y camuflajeado atractivo personal presentan un enfoque estrecho y antiliberal del aprendizaje, sobre todo aquellos docentes que se concentran en los contenidos de las asignaturas y dejan de explicar las consecuencias éticas relacionadas con su disciplina. En este sentido, el autor termina insistiendo en la responsabilidad que tiene la institución de que los cursos relacionados con los estudios generales sean impartidos por un profesorado cuyo quehacer intelectual y cuyo accionar personal sirvan para modelar los principios del aprendizaje liberal.

Asimismo, este último capítulo contiene ocho perspectivas que el autor considera valiosas para las instituciones que se comprometen con el aprendizaje liberal. Ellas son:

1. Romper con las barreras disciplinares en apoyo de la transdisciplinariedad.
2. Ejemplificar el compromiso con la Educación General entre sus colegas.
3. Establecer con claridad los objetivos de la educación liberal en cada curso.
4. Ser flexible y relevante.
5. Permitir que los estudiantes se apropien de su aprendizaje.
6. Promover el aprendizaje liberal en la vida diaria.
7. Destacar las relaciones en temas y disciplinas.
8. Servir de ejemplo al estudiantado sobre el aprendizaje a lo largo de la vida.

Estas perspectivas pueden llevar a las instituciones de educación general a buscar un perfil organizacional que las distingue y las singularice en su accionar educativo, con el fin de lograr el propósito primordial del aprendizaje liberal que los egresados pueden ejercer sus carreras con éxito y profesionalidad al tiempo que viven de forma responsable social y personalmente.

Es imposible dejar de reiterar que el contexto en que se enmarcan los ejemplos citados en este libro responde a una realidad que difiere de la dominicana. No obstante, lo que en un principio puede verse como una limitación, también podría visualizarse como una perspectiva distinta para reflexionar sobre formas innovadoras de abordar la Educación General; asimismo, este documento puede muy bien servir como marco referencial para reformas educativas dentro de los estudios generales ya que expone con una actualizada fundamentación conceptual y con una adecuada claridad expositiva los principios que subyacen a los programas de Educación General que han dado frutos de un verdadero aprendizaje liberal.

INSTRUCCIONES PARA LOS AUTORES

Cuaderno de Pedagogía Universitaria es una publicación semestral de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, coordinada por su Centro de Desarrollo Profesional. Desde la concepción de la escritura como instancia formativa, constituye una de las vías para propiciar la formación permanente de los y las docentes en el área pedagógica, convocándoles a participar con textos científicos, ensayos, entrevistas, testimonios y reseñas bibliográficas. La publicación, además, acoge artículos de autores externos a la Institución.

I. LOS ARTÍCULOS

- La primera página del artículo debe contener:
 - Título del artículo
 - Nombre del autor/a
 - Últimos títulos alcanzados y tipo de afiliación institucional del autor/a.
 - Resumen de un párrafo no superior a 10 líneas digitadas del artículo.
 - Un máximo de 5 palabras claves sobre el artículo.
 - Dirección electrónica y teléfono del autor/a.
- Para orientar a los autores sobre la escritura de los resúmenes y palabras hay una guía disponible en línea en: <http://www.pucmm.edu.do/STI/campus/CDP/ComunicacionPublicaciones/Paginas/CuadernodePedagogiaUniversitaria.aspx>
- Se estipula que los artículos para la sección "Ventanas Abiertas a la Pedagogía Universitaria" no deben exceder una longitud de 7 páginas. Para "Ecos desde las Facultades", 6 páginas; "Notas Bibliográficas", 5 páginas y "Pasos y Huellas", 4 páginas. Sin embargo, queda a opción de la Dirección General de la publicación la posibilidad de variar dichos límites.
- Los artículos deben corresponder a la temática pedagógica seleccionada para cada número y se dará preferencia a textos que no hayan sido publicados con anterioridad. La próxima temática aparece en la página de los créditos de cada ejemplar. Los artículos se reciben en formato de Microsoft Word, a 1^{1/2} espacio y en tipografía Arial 11, márgenes izquierdo y derecho de una pulgada. Todas las páginas deben estar numeradas, así como cada gráfica o tabla. Los gráficos y tablas se reciben dentro del cuerpo del artículo.
- Para el uso de citas se requiere el formato APA. A continuación se muestran algunos casos, pero para mayor información, los autores pueden referirse a http://serviciosva.itesm.mx/cvr/formato_apa/guia_apa_6ta.pdf

Cuando la cita directa o textual es corta, (menos de 40 palabras), se coloca integrada al texto del informe, entre comillas, siguiendo la redacción del párrafo donde se hace la cita. Por ejemplo:

En el proceso de la investigación, "no se debe empezar a escribir hasta que uno no haya completado el estudio." (Acosta Hoyos, 1979, p. 107)

Cuando la cita directa o textual es de 40 o más palabras, se cita en un bloque, sin comillas, a espacios sencillos, dejando una sangría dentro del texto del informe. Por ejemplo:

Aunque sólo las investigaciones o inventos realizados puedan alcanzar los derechos de autor que concede la ley, ente investigadores siempre se respeta la prioridad que alguien ha tenido para elegir un tema; ya que existen infinidad de problemas para investigar y de nada vale una competencia que no lleve a un mejor perfeccionamiento. (Acosta Hoyos, 1979, pp.16-17).

- Al final del documento se incluyen las referencias bibliográficas, si corresponde. Se ordenan alfabéticamente y se escriben según el formato APA. A continuación se muestran algunos ejemplos:

Libros y folletos:

Apellido, A. A., Apellido, B. B. & Apellido, C. C. (Año de publicación). *Título del documento: subtítulo (Edición)*. Lugar: Editorial.

Artículo de publicaciones periódicas:

Autor, A., Autor, B. & Autor, C. (Año de publicación mes / mes). Título del artículo. *Título de la publicación periódica, Vol.*, (núm.), página inicial - final.

Revista en formato electrónico:

Autor, A., Autor, B. & Autor, C. (Año de publicación mes / mes). Título del artículo. *Título de la publicación periódica, Vol.*, (núm.), página inicial - final.
Extraído día mes, año, de [URL]

II. PROCEDIMIENTOS

- Los artículos se envían, en versión impresa, a Rosario Corominas, Centro de Desarrollo Profesional, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Aut. Duarte Km 1^{1/2}, Santiago, Rep. Dominicana. Y, en versión digital, se envían a cuaderno@pucmmsti.edu.do. La recepción de artículos termina el 30 de mayo y el 30 de noviembre de acuerdo a la publicación semestral correspondiente.
- Cada autor debe anexar una foto suya de frente y a color. Si es en formato digital, con un tamaño no menor de 7.0 píxeles.
- El Consejo Editorial examinará cada artículo según criterios de pertinencia, coherencia, aporte y estilo para decidir sobre la conveniencia de su publicación. En algunos casos, podrá aceptar el artículo con algunas modificaciones o podrá sugerir una forma más adecuada. Se le notificará al autor/a la aceptación o no de dicho material, así como cualquier cambio al mismo.
- La Dirección General de la publicación se reserva el derecho de no publicar un artículo que no haya sido entregado a tiempo.
- Los artículos que no se ajusten a lo establecido serán devueltos hasta tanto cumplan con los requisitos señalados.
- Está estipulado un incentivo económico para los autores cuyos artículos se publican. Para procesar el pago institucionalmente se requiere enviar estos datos a la Coordinación de Logística del Centro de Desarrollo Profesional, Francis Núñez, fnunez@pucmmsti.edu.do: a) Copia de cédula o pasaporte, b) Dirección de la residencia y c) Nacionalidad.
- El envío de una colaboración para su publicación implica, por parte del autor, la autorización a la PUCMM para su reproducción, por cualquier medio, en cualquier soporte y en el momento que lo considere conveniente, salvo expresa renuncia por parte de esta última.

Cuaderno de Pedagogía Universitaria

Publicación Semestral

CRÉDITOS

Cuaderno de Pedagogía Universitaria

Año 7 - Número 14 - Julio - Diciembre 2010
ISSN 1814-4144
Centro de Desarrollo Profesional
Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra
Aut. Duarte Km 1^{1/2}, Santiago, Rep. Dominicana
cuaderno@pucmmsti.edu.do

Directora General

Rosario Corominas

Directora Ejecutiva

Marta Vicente

Consejo Asesor

Ana Margarita Haché
David Capellán
Departamento de Humanidades, PUCMM, Santiago
María Cantisano
Centro de Desarrollo Profesional, PUCMM, Sto. Dgo.

Consejo Editorial

Carmen Pérez
Unidad Editorial, Comunicaciones Corporativas, PUCMM

Rosario Olivo
Luz Eneida Rodríguez
Yuberkis Cruz

Departamento de Humanidades, PUCMM, Santiago

Comité de Traducciones

Ángela Federica Castro
Departamento de Lingüística Aplicada, PUCMM, Santiago
María del Carmen Vicente

Nuevo Diseño Gráfico en Este Ejemplar

Bryan Perozo

Diseño y Diagramación

Thaís de Andrade

Impresión

Impresora Editora Teófilo, S. A.
Tiradas por ejemplar: 2000

Las ideas expresadas en los artículos son responsabilidad exclusiva de sus autores respectivos.

Todos los ejemplares están en línea con el texto completo en <http://www.pucmm.edu.do/STI/campus/CDP/ComuncacionPublicaciones/Paginas/CuadernodePedagogiaUniversitaria.aspx>

La publicación está accesible desde el Catálogo de LATINDEX: Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal, con 27 de 33 criterios de calidad cumplidos, en: <http://www.latindex.unam.mx>

TEMA DEL PRÓXIMO EJEMPLAR

Estrategias de enseñanza-aprendizaje, No. 15, enero-julio 2011

Para enviar un artículo en formato digital: cuaderno@pucmmsti.edu.do

Para enviar un artículo en formato impreso: Rosario Corominas, Centro de Desarrollo Profesional, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Aut. Duarte Km 1^{1/2}, Santiago, Rep. Dominicana.



**Pontificia Universidad Católica
Madre y Maestra**

Campus de Santiago

Aut. Duarte Km 1^{1/2}, Santiago de los Caballeros
Apartado Postal 822 • Teléfono: 809-580-1962 • Fax: 809-582-4549

Recinto Santo Tomás de Aquino

Av. Abraham Lincoln Esq. Rómulo Betancourt, Santo Domingo, D. N.
Apartado Postal 2748 • Teléfono: 809-535-0111 • Fax: 809-534-7060

Extensión de Puerto Plata

Calle Separación, No. 2, Puerto Plata
Teléfono: 809-586-2060

<http://www.pucmm.edu.do>