

ÁNGEL G. QUINTERO ALFARO

*Decano, Facultad de Estudios Generales
Universidad de Puerto Rico*

LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA EDUCACION LIBERAL

I

ESTE trabajo se basa en una ponencia leída ante un seminario sobre educación general que la Facultad de Estudios Generales celebró con motivo del cincuentenario de la Universidad. Se refiere a la situación específica de Puerto Rico, no a la enseñanza de las ciencias sociales en abstracto. Puede que haya en el trabajo principios de aplicación más general; sin embargo, se basa principalmente en la experiencia enseñando un curso de ciencias sociales, organizado en distintas formas en el programa de cursos básicos de la Universidad. Los principios generales se han probado en esa experiencia y las modificaciones propuestas se refieren a ella.

El tema puede tratarse de varias maneras. Desde el punto de vista de un *enfoque teórico*, comenzamos examinando las ba-

ses de la distinción entre los campos del saber que constituyen el núcleo del programa de cursos generales: humanidades, ciencias sociales, ciencias naturales. Una vez delimitado el campo de estas disciplinas, se trata de entender la forma en que, por separado o en conjunto, contribuyen a la educación general. En este enfoque se contestan corrientemente las siguientes preguntas: (a) ¿Es la diferencia entre las ciencias sociales, las humanidades y las ciencias naturales de carácter práctico, de carácter teórico o de ambos tipos? (b) ¿En qué difieren —si es que difieren— los problemas y métodos de estas disciplinas? (c) ¿Qué dificultades confronta el maestro en la enseñanza de estos problemas y de estos métodos? (d) ¿Qué ventajas se obtienen de esta enseñanza? Esta es una forma muy usual de discutir el problema y muchos cursos de ciencias sociales empiezan precisamente con estas preguntas.

Una segunda forma de tratar el tema, que llamaremos *histórica* o *práctica*, consiste en trazar el desarrollo que los cursos de ciencias sociales han tenido en los programas de educación liberal. En este caso se discuten las razones por las que se establecieron estos cursos, los tipos de cursos que se han establecido, el desarrollo que han tenido en la práctica y los problemas que se han afrontado.

De inmediato puede notarse que estas dos formas no se excluyen mutuamente. Al discutir los principios en que se basa la enseñanza de las ciencias sociales es necesario corroborar e ilustrar con experiencias históricas la derivación y la aplicación de tales principios. En igual forma, al explicar el desarrollo histórico de la enseñanza se utiliza siempre alguna interpretación basada, explícita o implícitamente, en principios teóricos. Precisamente, en este trabajo se seguirá un *enfoque intermedio*. Se partirá de unos ejemplos históricos, sin pretender hacer historia, los que se utilizarán para desarrollar y defender un conjunto de principios que se consideran básicos.

Los cursos de carácter general se establecen por primera vez en la Universidad de Puerto Rico hace alrededor de veinticinco años. Estando la Universidad bajo la dirección de su pri-

mer rector, Dr. Benner, se exige como requisito para el bachelarato un curso de Ciencia Integrada, otro sobre la Civilización Contemporánea, dos cursos de idiomas, un semestre de apreciación de arte y otro de apreciación de música. Durante quince años se mantuvo la organización establecida por el Dr. Benner. Hace diez años, bajo la dirección del actual rector, don Jaime Benítez, se reorganizan estos cursos y asumen la forma que más o menos tienen actualmente. Este nuevo programa incluye cursos de un año en ciencias físicas, en ciencias biológicas y en ciencias sociales; dos cursos de idiomas, español e inglés; y un curso de dos años en humanidades. Para la enseñanza del nuevo programa se establece la Facultad de Estudios Generales.

Tanto en los Estados Unidos como en Puerto Rico, este nuevo tipo de cursos representa una protesta contra la especialización prematura y la marcada fragmentación que caracterizaba el programa anterior.¹ Se consideró que el sistema de cursos electivos, característico del programa anterior, sólo tenía sentido para el especialista. Se presentía que el mundo necesitaba algo más que especialistas. Este cambio era en buena medida la manifestación en la esfera educativa de un cambio más profundo de perspectiva global. Durante la última parte del siglo 19 y la primera parte de nuestro siglo, la educación confrontaba el problema de una gran proliferación de conocimientos. A ese problema se aplicó una fórmula típica de esa época: el "laissez-faire", la libre determinación. Si había tantos saberes lo mejor era ofrecerlos todos. El alumno elegiría libremente entre ellos. Así, guiados como "por una mano invisible", especializándose cada cual, se produciría la "armonía" adecuada, el saber necesario. La finalidad principal era, pues, producir grandes especialistas: químicos, físicos, historiadores... En ellos existiría, aunque en forma dispersa, el saber, que operaría para el "bien general" si se les dejaba actuar "libremente".

La guerra del 1914 y los conflictos siguientes hicieron re-

¹ En los Estados Unidos empiezan a exigirse estos nuevos cursos desde 1919, año en que Columbia College establece su curso sobre "Contemporary Civilization." En muchos casos estos cursos han suplantado el sistema de materias electivas establecido en Harvard por el presidente Elliot.

flexionar a muchos sobre la verdad de los principios anteriores. De nuevo se habló de la “cultura general”, de otro “tipo de saber”, de un “común denominador”, de “una visión de conjunto”, de la “educación del hombre y no del especialista”, “de la barbarie del especialismo”. Como resultado, se organizaron cursos con esta nueva perspectiva.

La organización del nuevo programa no fué fácil. La mayor parte de las universidades contaban con muy pocas personas que no fueran especialistas. En la mayoría de los casos, en Puerto Rico también, se recurrió a los mejores especialistas. Estos ofrecerían por medio de conferencias y otro material ilustrativo una especie de resumen de los “principios” y las “conclusiones” más importantes de su ciencia. El título de uno de esos cursos, luego publicado en forma de libro y usado por mucho tiempo como texto —“The Nature of the World and of Man”—, ilustra la nueva idea. En inglés se les llamó “survey courses”, dando la idea que se trataba de abarcar, a grandes trazos, un extenso campo del saber humano.

Las virtudes de estos cursos son fáciles de anotar. Cuando los enseñan maestros sobresalientes dejan en el estudiante un impacto dramático de la gran cantidad de saberes del hombre. En muchos estudiantes despiertan intereses que hasta entonces desconocían. Ofrecen una gran cantidad de conocimientos útiles. No pasó mucho tiempo sin que aparecieran también sus defectos. La visión de conjunto raras veces se lograba. La educación resultaba demasiado superficial. Los estudiantes oían hablar de muchas cosas; los mejores podían a veces hablar de muchas, sin entenderlas de verdad. La mayoría perdía fácilmente el interés en los cursos, por no ver claramente la razón por la cual se les obligaba estudiar algunas materias. Sus mentes no eran tan pasivas como se presumía y no cambiaban sometiéndolas meramente a un tratamiento intenso.

Nuevos métodos y nuevas formas de enfoque surgieron gradualmente, dándose mayor atención al desarrollo de hábitos de pensamiento y actitudes en el educando. Las artes del pensamiento, de la comunicación y la expresión —requisitos y pro-

ductos a la vez de la educación general—, reciben más atención. La educación general de una persona se evalúa ahora no solamente por la información que ha adquirido, sino también por el grado con que domina estas artes.

Aquí surge inmediatamente un nuevo dilema. El desarrollo de las artes de que hemos hablado requiere tiempo. Hasta aquí, la mayoría de los educadores habían considerado que estas artes se producían más o menos espontáneamente, en la medida de la inteligencia del alumno, de la capacidad del maestro y del tipo de material estudiado. Así, por ejemplo, se pensaba que un buen curso de química desarrollaría en el estudiante el método científico. En la Universidad Estatal de Ohio y en la Universidad de Chicago, entre otras, se tuvieron experiencias que ponen en duda la afirmación anterior, señalando que la adquisición de una disciplina —una de las artes del saber— depende mucho de la atención que se le dé. Un curso que ofrezca atención especial a la enseñanza del método científico enseñará este aspecto mejor que uno que no lo haga. No nos referimos aquí, desde luego, a estudiar el método como contenido, es decir, por medio de capítulos, lecturas y conferencias sobre el método; sino como disciplina, o sea, por medio de actividades como las que ejecuta la persona que posee el método. Por tanto, si vamos a dar esta atención especial a la enseñanza de las artes del pensamiento —comunicación y expresión—, necesitaremos tiempo. ¿De dónde se tomaría este tiempo? ¿No se sacrificaría para ello la visión de conjunto que se deseaba? ¿No es acaso el mayor defecto de la educación la ausencia de conocimientos específicos, lo poco que sabe el estudiante? Uno de los problemas principales en los programas nuevos ha sido resolver u obviar este dilema.

En muchos sentidos el problema no es real. Es ilusorio creer que se puede abarcar mucho material cuando el estudiante sólo tiene capacidades muy limitadas para bregar con el mismo. El maestro puede, quizás, cubrir mucho, pero no los estudiantes. Más aún, se ha encontrado que mediante la participación activa del estudiante y la organización adecuada del material pueden

incluirse temas que previamente se consideraban muy difíciles. Es también cierto que el estudiante recuerda más las cosas que aprende en esta forma activa. En otras palabras, estamos sugiriendo dos aspectos adicionales a tomarse en consideración: el método y la motivación; con ello resolvemos el aparente dilema entre “contenido” y “artes del conocimiento”. Para bregar en forma efectiva con un programa de estudios generales es necesario tener siempre en cuenta estos cuatro distintos aspectos. Es necesario hacerlo, no en forma separada, sino en forma conjunta, ya que cada uno afecta los otros. Los mayores defectos de los programas actuales resultan de dar excesiva atención a un solo aspecto o de no considerar adecuadamente uno de ellos.

II

HASTA aquí hemos establecido una serie de principios generales que consideramos válidos para todos los cursos básicos. Nuestro problema consiste ahora en aplicarlos al caso específico de las ciencias sociales. Nos interesa, pues, un “contenido” especial que debemos determinar. En cierto sentido es fácil hacerlo. Cuando pensamos en las ciencias sociales nos referimos a la historia, la economía, la psicología, la sociología, la política, la geografía y la ética. El contenido a que nos referimos es el que se incluye en estas materias. Si tuviésemos todo el tiempo necesario, más o menos treinta años, según sugerencia del profesor Ogburn, con estudiantes que tuviesen el interés adecuado, no habría gran problema. Posiblemente se necesita siempre un principio integrador, pero, aunque ahí radica una dificultad importante, nuestra tarea se simplificaría mucho. No contamos con ninguno de estos requisitos: el tiempo disponible es limitado; los estudiantes no tienen un interés especial en las ciencias sociales, y carecemos de un conjunto integrado de conocimientos.

Es ésta una situación difícil y desalentadora. Muchas veces para salir de ella se la simplifica en extremo. En ocasiones

se ofrece, como curso general, meramente un curso de historia, de sociología, de economía, de política o de psicología. Esa no es una solución, sino una forma de rehuir el problema. Precisamente por las faltas de ese tipo de organización se comenzaron los cursos generales. La solución no creemos que consista en volver atrás. En otros casos se comentan problemas sociales, población, crimen, prejuicio, etc. Aun en el mejor de los casos en que se presentan problemas reales y soluciones adecuadas, se corren varios riesgos. Lo más seguro es que cuando el estudiante ejerza sus funciones ciudadanas, encare otros problemas. Si sólo aprendió soluciones específicas estará tan incapacitado como al principio. Todavía peor, si se acostumbra a la superficialidad y al enfoque más o menos emotivo de la propaganda, su actitud en lo futuro dependerá de quién haga la propaganda más efectiva.

Hay otros peligros envueltos en este tipo de enfoque. Los problemas sociales afectan muy de cerca a las personas que los estudian, quienes a la vez son juez y parte. Por esta razón la solución de problemas en el nivel verbal, y aun en el nivel racional, no afecta necesariamente la actitud. Por ejemplo, muchas personas aceptan fácilmente afirmaciones verbales contra el prejuicio. A veces hasta adoptan un esquema racional dado. Siguen siendo en muchos casos, sin embargo, víctimas de actitudes prejuzgadas.

Los problemas sociales, además se perciben desde una perspectiva diferente en distintas edades. Para los niños y los adolescentes, las elecciones son una especie de juego. Muchos otros problemas sociales no forman parte de su experiencia personal. Hay el peligro de crear a esos niños y adolescentes un mundo verbal artificial que les puede aislar para siempre de la verdadera reflexión en el campo de las ciencias sociales. Discutir problemas que son ajenos a los alumnos puede crearles la impresión de que se trata de un mundo sin sentido, de un complicado juego de palabras.

Ante todas estas dificultades, algunos eliminarían las ciencias sociales del programa de estudios. No creemos que haya

necesidad de llegar a tal extremo. Viene a nuestra ayuda uno de los principios establecidos antes. Al considerar un aspecto del programa de estudios, en este caso el contenido, es necesario traer a luz los otros. A base de estos otros elementos podemos introducir una serie de limitaciones a la gran variedad de "contenidos" que confrontamos. En primer lugar, hemos dicho que los estudiantes deben adquirir una serie de artes intelectuales; deben analizar, interpretar, validar, discutir, deliberar. . . Los materiales que se usen en nuestros cursos deben ser aquellos que ilustran en forma eficaz estas destrezas: obras donde se analice, se valide, se interprete, se discuta, se delibere. . .²

El estudiante y su circunstancia es otro elemento que merece considerarse al delimitar el contenido. Nuestros cursos van dirigidos a jóvenes puertorriqueños que viven en la sociedad occidental contemporánea. Si centralizamos nuestra atención en los problemas de esa sociedad y en su especial manifestación en Puerto Rico, se limitaría aún más el contenido que se emplee.

Por último, debido a razones de motivación y a otras razones teóricas, sugeriríamos el uso de libros que traten, en términos generales y no en la forma más específica y formal con que lo hace el especialista, sobre el problema del hombre en sociedad y del hombre puertorriqueño en la sociedad moderna. Las obras del especialista tienen un gran valor, pero deben reservarse para estudios especializados. Para los estudios de carácter general preferiríamos esquemas de sociedades ideales u obras críticas de la sociedad actual. Estos libros interesan más al estudiante. Los alumnos tienen desde el comienzo una concepción de lo que es una buena sociedad. Tal concepción es vaga en muchos casos, errónea en casi todos, pero nos puede servir de apoyo al empezar. Además, una de las tareas más importantes de un curso de ciencias sociales es afectar esa concepción y desarrollar

² En las ciencias sociales es de particular interés el arte que podríamos llamar deliberación política: la determinación, formulación y aplicación de una "policy". Nuestros estudiantes van a ser ciudadanos de una sociedad democrática y la democracia se caracteriza por estos actos de deliberación política. En los cursos de ciencias sociales los estudiantes deben adquirir mayor dominio de las destrezas que requieren estos actos. Para ello es necesario utilizar materiales que permitan la práctica de tales hábitos.

en el estudiante la capacidad para mejorar tal visión rudimentaria. Su interés está de nuestra parte cuando comenzamos con temas que son vivos para él.

Resumiendo: Un curso de ciencias sociales en la Universidad de Puerto Rico debe familiarizar a los estudiantes con la estructura y los problemas de la sociedad occidental moderna y de la situación peculiar de Puerto Rico dentro de esa sociedad. Para hacerlo deben utilizarse grandes obras, proposiciones de crítica y reforma que, no sólo informen, sino que sean ejemplos excelentes de argumento, análisis y deliberación. La clase diaria debe proveer también la oportunidad para el ejercicio del razonamiento, del análisis, de la deliberación. Así los alumnos no sólo aprenderán datos, sino que también "aprenderán a aprender". Este tipo de curso será también la mejor introducción a los problemas más generales del hombre en sociedad: problemas del análisis de valores; de la distribución de bienes, afecto, poder y status, etc. Así los alumnos tendrán luego oportunidad de entender mejor las bases de las ciencias sociales particulares: ética, economía, psicología, política, sociología. . .

El resto del trabajo se dedicará a ilustrar lo ya dicho, tomando como ejemplo el desarrollo de una unidad para un semestre de trabajo universitario. Escogeremos para ello un tema que la mayoría de los cursos introductorios discuten en una forma u otra: el origen y desarrollo del liberalismo y los problemas que actualmente confronta la idea liberal. Los cursos tradicionales discutían este problema en forma más o menos narrativa. Ya hemos visto las objeciones a esta clase de enfoque. Luego, se ha usado de una manera creciente el examen directo de obras representativas del liberalismo, tales como las de Locke, Rousseau, Adams, Smith y Stuart Mill, así como las de los críticos contemporáneos del liberalismo, como Tawney, Ortega y Gasset, Mannheim y otros. Aunque esta segunda alternativa es preferible, en nuestro medio presenta una serie de problemas. La experiencia y la tradición liberal son demasiado remotas de nuestro medio para producir el interés inicial necesario en el estudiantado. Además, como éste carece de las habilidades requeridas

de análisis y lectura, y como no cuenta con el suficiente conocimiento histórico, el examen de los libros descritos exige mucho más tiempo y energía de las que disponen el profesor y el educando.

Nos inclinamos hacia una tercera alternativa. En vez de enfocar el problema del liberalismo en la forma lógica que generalmente sigue el especialista, se discutiría aquél con relación a asuntos en que el estudiante esté interesado. Por ejemplo, puede iniciarse la unidad discutiendo el problema de la pobreza: ¿Qué causa la pobreza? ¿Cómo puede aminorarse el problema? ¿Cuál es la extensión del problema? Para discutir estas preguntas se utilizaría una serie de trabajos, visiones "ideales" o proposiciones concretas ante el problema, que representan en cierto modo etapas distintas en el desarrollo de la sociedad liberal. Podría comenzarse con la lectura del ensayo de Roberto Owen, *A New View of Society*, y el de Tomás Malthus, *An Essay on Population*, ambos escritos a principios del siglo XIX, en los comienzos de la revolución industrial. Luego puede leerse a Karl Marx y a John Stuart Mill como representantes de una segunda etapa; y finalmente se estudiarían algunos libros contemporáneos, como Ortega y Gasset, Erich Fromm, la novela de Orwell, *Nineteen Eighty-Four*; y el libro de Crossman, *The God That Failed*.

La lectura de libros de este tipo constituiría la parte central de la unidad, la cual puede suplementarse con conferencias y otros materiales descriptivos y de información. Por ejemplo, mientras se lee a Malthus y a Owen, las conferencias del curso tratarían de la situación histórica de Inglaterra a comienzos del siglo XIX. Luego pueden introducirse artículos como el de Notestein, que, además de ayudar a entender la situación poblacional contemporánea, provee datos críticos a la posición de Malthus. Puede leerse también algún material sobre la situación puertorriqueña. Esta lectura no sólo daría la oportunidad de una mejor perspectiva para entender el problema de Puerto Rico, sino que ayudaría a establecer la discusión sobre términos concretos y conocidos. Ofrecería, además, datos para una crítica

más inteligente de las lecturas de Malthus y Owen y de las siguientes. Las lecturas a la vez suplen principios teóricos que ayudan a comprender mejor la situación concreta.

De esta breve descripción puede inferirse lo que tenemos en mente. Cada uno de estos libros es un magnífico ejemplo de argumentación y análisis crítico, proveyendo por separado un modelo para el estudiante. Giran ellos además alrededor de un problema que interesa al estudiante desde un comienzo. Van gradualmente complicando la presentación del problema y tomando aspectos nuevos del mismo. Owen está mucho más cerca del estudiante que Ortega o Erich Fromm. Podríamos comparar lo que sucede en el curso con una carrera de antorchas. Cada lectura que sigue toma el argumento donde la anterior lo dejó. Pero aun en las primeras lecturas el estudiante encuentra un planteamiento mucho más profundo y completo que aquellos a los que está acostumbrado.

No es la anterior la única contribución de los libros al curso. Cada grupo de libros constituye un debate. Así Malthus y Owen presentan dos puntos distintos sobre el mismo problema. También Marx y Mill, y Ortega y Fromm. Cada grupo subsiguiente debate también con el anterior: Marx y Mill con Malthus y Owen; Ortega y Fromm con Marx y Mill. Este debate constituye un ejemplo magnífico de deliberación.

En un curso como el descrito tal vez el estudiante no logre adquirir algunos datos específicos. Gana, sin embargo, más de lo que pierde. En primer lugar, por estar estudiando problemas vivos en vez de conceptos muertos, derivará nuevo interés en los asuntos que el curso discute. También ganará profundidad en el entendimiento de estos problemas, pues el número de temas discutidos se reduce a aquellos que pueden analizarse detenidamente. Por último, aunque no se ofrecerán soluciones específicas, gradualmente adquirirá una serie de perspectivas que le permitirán bregar más adecuadamente con nuevos problemas.

Aun en el aspecto de los datos específicos hay dudas de que el curso tradicional aventaje al que aquí se propone. En las

experiencias realizadas en Ohio y Chicago, que ya mencionamos, se demostró que en este respecto los cursos nuevos aventajan a los tradicionales. En el caso de las ciencias biológicas se organizaron grupos en que se enseñaba la materia en la forma más o menos lógica del curso de "survey", y a otros se les ofreció el mismo material organizado en forma problemática. Aunque en estos últimos el material ofrecido era más limitado, se encontró que los estudiantes dominaban al final del curso un número mayor de datos. No solamente esto, sino que retenían un por ciento mayor de los datos por un período más prolongado de tiempo. No cabe duda que el aprendizaje de datos depende mucho más del contexto en que se logren que de su mera exposición en forma lógica.

Por último, recalcamos una afirmación hecha al principio: Mucho de lo que aquí hemos dicho se basa en la experiencia obtenida enseñando el curso de ciencias sociales en las distintas formas en que lo ha ofrecido la Facultad de Estudios Generales. En dos ocasiones hemos enseñado un curso basado, más o menos, en los principios aquí descritos. Profesores de la Facultad han visitado este curso especial o lo han enseñado conjuntamente con nosotros. Los resultados nos han impresionado. Hay muchísimos detalles que se podrían mostrar para ilustrar lo que aquí decimos: exámenes, entrevistas con alumnos, cuestionarios contestados por ellos. . . Lo más importante, sin embargo, es muy difícil de presentar: la experiencia de día en día. Tanto para los estudiantes, que en muchos casos estaban ya en tercer o cuarto año de Universidad, como para los profesores, constituyó este curso una nueva experiencia educativa, un tipo diferente de educación. Para ambos, la labor, aunque más intensa, resultó mucho más fácil e interesante.