

Nueva visión de la educación general

Ana Helvia Quintero

Desde el 1994, el Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico ha estado involucrado en un complejo proceso de reconceptualización de su programa de bachillerato. A lo largo de este proceso, el tema de la educación general ha sido -sin duda- el que ha conllevado mayor discusión y controversia. No obstante, el tema de la educación general se ha confundido con la discusión sobre el futuro de la Facultad de Estudios Generales, limitándose así el alcance de un debate de gran importancia, no sólo para el Recinto de Río Piedras, sino para la educación superior en Puerto Rico.

El Proyecto: *Un nuevo bachillerato para el 2000* (Senado Académico, 1999), producido por el Comité Especial del Senado para la Reconceptualización del Bachillerato, presenta una visión de la educación general de interés, no sólo para el Recinto de Río Piedras, sino para otras instituciones de educación superior de Puerto Rico. En este artículo describo dicha visión y discuto mi interpretación de la misma.

Educación general o educación liberal

Lo que se ha entendido por educación liberal ha variado a través de la historia relacionándose con las ideas de la época sobre la persona “educada” (Kimball, 1995; Miller, 1988). Kimball (1995) sostiene que las diferentes concepciones de la educación liberal son versiones de dos tradiciones principales: la filosófica y la de la retórica. La primera, que se remonta a Platón, entiende que el mayor bien es la búsqueda de la verdad, la cual es universal y objetiva. Por tanto, es necesario educar a los ciudadanos en el proceso de acercarse a la verdad. A esta tradición pertenecen, entre otros, Platón, Aristóteles, los filósofos de la Ilustración, la ciencia moderna y las universidades dirigidas a la investigación. La tradición de la retórica, por su parte, recalca la discusión pública de lo que se conoce, dándoles gran importancia al lenguaje, al texto y a la tradición, contextualizando el conocimiento. A esta tradición pertenecen Isócrates, Cicerón, las “artes liberales” de la Edad Media y el humanismo del Renacimiento.

Si analizamos el origen del término «educación general» (Miller, 1988), nos percatamos que surge como una reacción a la tradición filosófica de la educación liberal. Su definición comparte muchos principios con la tradición de la retórica:

Liberal education, founded on rationalist assumptions, oriented towards essentialism, and based in the method of logic, is concerned with ideas in the abstract, with the conservation of universal truth handed down through the years, and with the development of the intellect. General

education, founded on instrumentalist assumptions, oriented toward existentialism, and based on psychological methods, is concerned with experimentation and problem solving for individual and social action, with the problems of the present and the future, and with the development of the individual (Miller, 1988, p. 183).

De hecho, al analizar la discusión actual en torno a la educación general, la educación liberal y la educación humanista, observamos que éstas convergen alrededor de la discusión de lo que es hoy una “persona educada” (Gaff, 1999; Georgia Humanities Council, 1999; Schneider y Shoenberg, 1997). La meta de la educación liberal, la educación general y la educación humanística es apoyar el desarrollo de esta persona. Por ejemplo, Schneider y Shoenberg (1997, p. 7 y 8) presentan lo que entienden son las metas de la mayor parte de las instituciones universitarias para sus programas de bachillerato. Al analizarlas, observamos que coinciden con las que presenta el proyecto del nuevo bachillerato en su perfil del egresado (vea Tabla 1 a continuación).

Tabla 1: Resumen del Perfil del Egresado

1. Cultive y desarrolle valores éticos, cívicos y estéticos
2. Cultive y desarrolle el conocimiento de sí mismo, así como la salud integral y el buen uso del ocio
3. Posea el conocimiento en las artes y las ciencias que le permita reflexionar críticamente sobre la naturaleza, la sociedad y el ser humano, así como las tradiciones culturales de la humanidad
4. Valore, critique y renueve el conocimiento y desarrolle la capacidad para obtener, manejar y evaluar la información
5. Conozca y aprecie la sociedad y la cultura puertorriqueña con sus diversas raíces y en su continua interrelación con otras sociedades y culturas
6. Conozca profunda y ampliamente por lo menos un campo, disciplina o área de estudios
7. Cultive la imaginación, creatividad e iniciativa y desarrolle la aptitud emprendedora que lo capaciten para realizar proyectos de investigación, creación y aplicación del conocimiento
8. Aprecie el español como vernáculo y demuestre dominio de sus aspectos oral y escrito, así como sensibilidad hacia las posibilidades comunicativas y estéticas de la lengua española
9. Posea las destrezas lingüísticas necesarias para desempeñarse competentemente en inglés e idealmente en una tercera lengua
10. Domine las competencias de razonamiento cuantitativo necesarias para el manejo de la información matemática y estadística
12. Conozca y utilice los sistemas y tecnologías de la información, particularmente en su campo de estudios

La educación general en Puerto Rico

En Puerto Rico, el modelo de educación general más generalizado se inspira en el modelo desarrollado en la Reforma de la Universidad de Puerto Rico (UPR) del 1942. De hecho, un estudio anterior (Quintero y Rivera Medina, 1990), en el cual se entrevistó a un grupo de docentes de las diversas unidades del sistema de la UPR, se encontró que los entrevistados coincidieron en que la filosofía de la educación general prevaleciente es la formulada en los años cuarenta. Si analizamos otras instituciones educativas de Puerto Rico, observaremos que sus componentes de educación general también se inspiran en la misma filosofía.

En la investigación de Quintero y Rivera Medina (1990), al inquirir sobre los elementos de dicha reforma, aparecen dos principios fundamentales como los puntales de la misma. El primero de éstos es el objetivo de proveer al alumno una cultura general cuyo contenido es claramente de corte occidentalista. El segundo gran objetivo o elemento central es la integración del conocimiento. No obstante, no queda claro lo que se entiende por integración del conocimiento. Se identificaron también otros dos componentes que definen la filosofía de la educación general desde sus inicios, pero que, sin embargo, no los mencionan los informantes. El primero de éstos concibe la educación general como un medio para ayudar al estudiante a seleccionar el área de estudio o profesión. El segundo lo ve como una forma de capacitarlo para obtener un dominio, tanto del español como del inglés.

En el discurso de instalación como Rector de la Universidad de Puerto Rico, Benítez (1943) esboza su filosofía de la educación general, la cual coincide con la percepción de los entrevistados:

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

Este programa de estudios generales requisito para todo estudiante universitario, facultará al estudiante no solamente para mejor entender el mundo dentro del cual se desenvuelve, sino también para elegir dentro de ese mundo, su especial vocación. Cuando el estudiante haya aprobado estos cursos, estará en condiciones de iniciar estudios profesionales, técnicos. (Benítez, 1943).

La visión de Benítez, a su vez, está anclada en los ideales de la modernidad. Desde el siglo diecisiete, en Occidente, el conocimiento se ha comprendido en términos del ideal de la ciencia: la búsqueda de una teoría racional que dé cuenta de la realidad. Se parte de la premisa que la realidad es inteligible, racional y predecible. Todo el esfuerzo intelectual radica en usar las facultades de la razón para desentrañar la racionalidad que subyace a los fenómenos —sean de la naturaleza, de la historia o de la sociedad— y para, desde allí, poder hacer predicciones racionales. Se busca producir teorías que expliquen la realidad y permitan desarrollar normas para la acción. En otras palabras, que nos digan cómo son las cosas y hacia dónde deben encaminarse. Estas ideas eran tan generalizadas y aceptadas que las mismas generan, a su vez, posiciones radicalmente diferentes que se desarrollaron en siglos posteriores, como el liberalismo clásico y el marxismo (Toulmin, 1990).

A partir de estas ideas, se desarrollan categorías que tienen por función integrar, bajo una dirección articulada, los procesos de acumulación de conocimiento, de desarrollo de las fuerzas productivas y ordenamiento sociopolítico. Así, categorías tales como la progresión de la razón, la emancipación del ser humano, el autoconocimiento progresivo o la autonomía de la voluntad, se elaboraron para dar sentido unitario al amplio espectro de fenómenos políticos, procesos sociales y manifestaciones culturales. Todas estas explicaciones se remiten, a su vez, a una glorificación de la idea de progreso, es decir, la convicción de que la historia marcha en una dirección determinada en la que el futuro es, por definición, superación del presente (Bowers, 1987). A la par, se creía que el individuo autónomo es el objeto básico de atención para la moral y la política.

La visión de la educación general de Benítez refleja estas ideas, sobre las cuales había un consenso amplio en la década de los 40. De hecho, con el paso del tiempo las formulaciones de la educación general en la UPR han ido cambiando y debatiéndose, pero el currículo en vigor sigue reflejando la filosofía implícita en el modelo de la Reforma del 1942.

Debates en torno al modelo de educación general de la Universidad de Puerto Rico

Desde su comienzo, surgieron debates sobre cómo implantar el componente de educación general. Por ejemplo, en el momento de plasmar el programa emergieron dos corrientes principales respecto a cómo traducir la transmisión de la cultura a un programa de estudios. En una de ellas militaban, entre otros, Vicente Géigel Polanco y Margot Arce, quienes proponían en palabras de la profesora Arce, “ que la reflexión de lo universal se dé a partir de nuestra propia realidad puertorriqueña”. La otra liderada por Benítez que proponía que se partiera del análisis de lo universal. El modelo intelectual que logra una posición dominante en la Reforma universitaria fue el universalismo (Rodríguez, 1996; Rodríguez Beruff, 1996a.).

A través de los años, este debate sobre la educación general ha resurgido, aunque en otros términos. Así por ejemplo, grupos de profesores han entendido que los cursos de educación general deben partir de un examen de la realidad cultural puertorriqueña para que el estudiante pueda entender mejor los planteamientos en los textos clásicos. Muchas de estas sugerencias se han traducido en variantes de los cursos originales (Dávila, 1996).

También se ha discutido la didáctica de los cursos de educación general. Por ejemplo, la perspectiva que postula Angel G. Quintero Alfaro, Decano de la Facultad de Estudios Generales de 1952 a 1965 es algo distinta a la esbozada por Benítez en su discurso de instalación (ver Quintero Alfaro, 1949 y 1958).

Aunque en alguna medida Quintero también parte de un enfoque universalista, el énfasis, sin embargo, no reside en poner en contacto a los estudiantes con las grandes obras del pensamiento universal como un modelo del deber ser. Se trata del desarrollo de la capacidad crítica en un contacto muy particular con esas obras. De lo que se trata es de que la educación general tiene que enseñar a los estudiantes a «aprender a aprender». Y eso se realiza básicamente, conduciendo al estudiante por los problemas metodológicos en las ciencias y las humanidades. Igualmente hay una cuestión fundamental para que esta perspectiva se imprima en los cursos: la formación del profesor. Para Quintero, la enseñanza de este tipo de curso requiere una formación particular del profesor» (Dávila, 1996, p. 167).

Por esto, el período de la Facultad de Estudios Generales bajo el decanato de Quintero Alfaro se caracteriza por los seminarios y discusiones entre profesores como parte esencial de su docencia. También se da en este período un gran intercambio con profesores visitantes, que promueven un cuestionamiento constante sobre la mejor forma de ofrecer los cursos de educación general.

El debate sobre la didáctica de la educación general ha continuado. Han surgido posiciones que presentan elementos muy afines con la visión que presenta el Proyecto de la Reconceptualización, como por ejemplo, el planteamiento del profesor Rodríguez Beruff (1996b) «sobre la importancia pedagógica de integrar la investigación por los estudiantes en nuestra práctica docente».

También han surgido debates en cuanto a la forma como se debe organizar la Facultad de Estudios Generales y en su articulación con las otras facultades y unidades académicas del Recinto. Este asunto surgió con fuerza en la «re-evaluación» del 1966 (Anderson, 1986). Durante la discusión de la «re-valoración», la Facultad de Estudios Generales presentó al Senado Académico un Informe de Reevaluación (1973) en el cual se sugerían cursos escalonados a lo largo del bachillerato y un programa básico de dos años. El subcomité de Asuntos Académicos del Senado Académico que estudió este informe sólo aceptó la idea de los cursos escalonados y planteó la necesidad

de flexibilizar la educación general, así como variar los requisitos de educación general por áreas curriculares (Senado Académico, 1978). Estos planteamientos no fueron aceptados por la Facultad de Estudios Generales, y se descontinuaron los trabajos sobre este asunto en el Senado.

En el año académico 1989- 90, a iniciativa de la entonces decana Sylvia Rivera Viera, y bajo la coordinación de la Decana Asociada de Asuntos Académicos, Josefina Iglesias, se abre nuevamente la discusión sobre la misión de la Facultad de Estudios Generales. En 1993, la Facultad aprueba el documento de Misión en el cual se recoge el consenso entre los profesores de esa Facultad acerca de cuatro nociones que consideran necesario incorporar a la definición de Educación General. Estas son: interdisciplinariedad, integración del conocimiento, comunidad y diálogo. La Facultad también se reafirma en ser «custodios» de la educación general (vea Iglesias, 1994, para un marco conceptual de la misión). En el debate sobre la Misión, sin embargo, surgieron ideas que adelantan algunas de las propuestas que posteriormente formulará el Comité Especial de la Reconceptualización. Por ejemplo, se planteó la necesidad que estos estatutos «deben ser lo suficiente amplios como para cobijar una diversidad de profesionales de la docencia y la investigación, no sólo a una particular visión o escuela» (Rivera Nieves y Gil, 1992, p.1); y que se debe «definir la misión y las metas de la Facultad, desde una pluralidad más amplia que la contenida en las actuales propuestas» (Duchesne, 1992, p.2). También se planteó que la función remedial no tiene por qué estar asociada a la Facultad de Estudios Generales como función que la caracterice. Es decir, que todas las facultades no sólo deben compartir lo remedial, sino que ninguna de ellas se debe caracterizar especialmente por asumirlo (Sotomayor, 1992).

Los debates en torno a los modelos de cómo implantar la educación general en el Recinto se dan dentro de una filosofía de la educación general que ha permanecido casi inalterada desde la Reforma del 42. Esta filosofía conlleva:

- una dicotomía esencial entre la educación general y la especializada;
- la necesidad de unos conocimientos comunes a todos los estudiantes, que se denomina como un currículo medular.

Nuevas concepciones y metáforas

El modelo de educación general que presenta el Comité Especial sugiere una nueva visión para la educación general en el Recinto. En ésta, las dos aseveraciones anteriores no se sostienen.

1. Dicotomía entre la educación general y la especializada

Como planteamos anteriormente, la filosofía sobre la educación general que surge en la Reforma del 42 refleja los valores de la modernidad. Como explicamos, en forma esquemática, se pensaba que el conocimiento era

universal y objetivo; y que la naturaleza estaba regida por leyes, que una vez descubriésemos, nos ofrecían certeza absoluta en nuestras predicciones. Ahora bien, desde principios del siglo 20 han surgido críticas a los supuestos de la modernidad (Cherryholmes, 1999; Toulmin, 1990). Así por ejemplo, a partir de los setenta, la metáfora del conocimiento como fundamentos o estructuras lineales ha ido perdiendo vigencia y se ha ido cambiando por la imagen del conocimiento como redes, conexiones y sistemas dinámicos (Klein, 1999; Rorty, 1979; Toulmin, 1990). Esta nueva concepción del conocimiento a su vez conlleva cambio en las disciplinas y sus relaciones. Por ejemplo, Schneider y Shoenberg (1997) plantean que las disciplinas requieren cada día una mayor comunicación entre ellas. Boyer (en Massey, 1995) apunta a que muchas de las preguntas que hoy nos formulamos y los problemas que hoy confrontamos no se ajustan a las disciplinas tradicionales. Los asuntos actuales de más interés se dan en áreas que integran varias disciplinas, como la bioingeniería, la psicolingüística o la psicología cognoscitiva.

Si analizamos el desarrollo de las disciplinas, observaremos también que los estudios y las consideraciones inter y transdisciplinarias, ya han transformado las fronteras disciplinarias tradicionales, las cuales se difuminan cada vez más. Los cambios en las disciplinas, junto a los cambios en las teorías sobre cómo aprendemos, han promovido que los programas de estudio revisen los requerimientos de las concentraciones integrando actividades o cursos que lleven al estudiante a hacerse preguntas significativas sobre su área de interés; a entender la relación de esa disciplina con otras, así como con el quehacer social, desarrollar la habilidad de trabajar con formas de análisis que exijan contextualización y atención a los valores que inciden sobre el análisis de un problema. También se espera que los currículos ayuden a los estudiantes al desarrollo de los conocimientos, las habilidades y las actitudes universitarias e intelectuales indispensables para participar en el diálogo con/de nuestra cultura (Schneider, 1996; Technology Review (MIT), 1987). De hecho, muchos de los objetivos que se asociaban con la educación general son hoy compartidos por las concentraciones. Schneider y Shoenberg (1997) sostienen que la frontera entre la educación general y las disciplinas se desdibuja cada vez más.

2. Necesidad de unos conocimientos comunes a todos los estudiantes

Como planteamos anteriormente, la metáfora del conocimiento como fundamento o estructura lineal ha ido perdiendo vigencia y se ha ido cambiando por la imagen del conocimiento como redes, conexiones y sistemas dinámicos. Una de las implicaciones que tienen estas nuevas metáforas es que debemos abandonar la búsqueda del mejor currículo para todos los estudiantes. Debemos entender que no hay una forma privilegiada de organizar el desarrollo intelectual de todos los estudiantes, sino una diversidad de alternativas para atender la variedad de intereses, habilidades y talentos de los estudiantes.

Además, prescribir todos los requisitos, como hace el actual programa de educación general de nuestro Recinto, no contribuye a desarrollar en los estudiantes la capacidad para tomar decisiones como ciudadano, ni lo apoyarán al entrar al mundo del trabajo o a la escuela profesional y graduada, cuando van a tener que tomar decisiones, formular hipótesis, discriminar entre varias opciones y trabajar en equipo. Todas éstas son prácticas que valoran las escuelas graduadas y profesionales, así como los patronos (vea Conversación con la comunidad externa, 1996) y que apoyan al estudiante en el desarrollo de la capacidad para dirigir su propio aprendizaje, tomar decisiones y emprender alternativas.

Sugerimos, pues, que los requisitos de los programas sean lo suficientemente flexibles para permitir varias opciones entre las cuales el estudiante pueda seleccionar. En otras palabras, más que caminos totalmente estructurados se presentarán rutas flexibles donde el estudiante tiene que tomar decisiones considerando sus intereses y sus objetivos profesionales. Las rutas serán flexibles, pero no arbitrarias, recogen las experiencias y aprendizajes de los profesores y estudiantes que ya hayan recorrido las mismas. Por ejemplo, un correquiso de un bachillerato en matemática podría ser que el estudiante tome seis créditos en una disciplina que le permita ver la aplicación de la matemática fuera de la misma matemática. El estudiante podría tomar estos seis créditos, por ejemplo, en física, en química o en economía. Se salvaguardan las ventajas de ver aplicaciones de la matemática para el desarrollo matemático del estudiante, pero se permite que el estudiante escoja el área particular en la cual quisiera ver estas aplicaciones, de acuerdo con sus intereses.

El papel del consejero o mentor académico es fundamental en este nuevo esquema de bachillerato para apoyar al estudiante en su reflexión en torno a su programa de estudios y la selección de alternativas.

Continuidad y ruptura

La propuesta de educación general del nuevo bachillerato mantiene elementos y objetivos del modelo que ha imperado en el Recinto desde los años cuarenta. Así por ejemplo, plantea como meta para la educación general: propiciar un acercamiento amplio y abarcador al conocimiento que permita ponderar sus alcances y fronteras por medio de los saberes, disciplinas, enfoques y temáticas diferentes, organizadas en un currículo coherente y variado que contribuya a expandir los horizontes intelectuales del estudiante. (Senado Académico, 1999b, p. 26-27).

Al traducir esta meta en un programa de estudios, el Proyecto propone que se tengan en cuenta las siguientes funciones de la educación general;

1. Función cultural - Se refiere a los procesos educativos encaminados a dotar al estudiante de una cultura amplia que le permita ubicarse en el panorama cultural nacional e internacional. Puede incluir tanto la exposición crítica a grandes obras canónicas como la capacitación para comprender

procesos históricos, sociales, políticos, económicos, científicos, comerciales, etc.

2. Función analógica - Se refiere a los procesos educativos que procuran cultivar en el estudiante la capacidad de establecer analogías, paralelismos, genealogías y rupturas entre distintos saberes y modelos del conocimiento a lo largo de su educación de bachillerato.

3. Función heurística o crítica - Se refiere a los procesos educativos mediante los cuales el estudiante se capacita para discernir y evaluar las operaciones ideológicas y las implicaciones éticas que subyacen a la producción y divulgación del conocimiento. Se caracteriza por una óptica transdisciplinaria que promueve la reflexión y el desarrollo de la capacidad de interpretación.

4. Función creativa o imaginativa - Se refiere a los procesos educativos que estimulan y alientan la creatividad del estudiante y la capacidad de imaginar posibilidades alternas (Senado Académico, 1999b, p. 27-28).

Muchas de estas funciones coinciden con las del modelo de la Reforma del 1940. Coinciden también con la propuesta alterna para el componente de educación general que ha elaborado la Facultad de Estudios Generales en el proceso de discusión del proyecto del Comité Especial (Facultad de Estudios Generales, 1999). Ahora bien, el Proyecto entiende que no hay una única forma de atender estas funciones y que su logro requiere trabajar en colaboración con los programas de las diversas facultades.

Las propuestas del Nuevo Bachillerato parten de la interrelación que debe existir entre la educación general y la concentración. Entendemos que los componentes tienen funciones que se entrelazan (Ratcliff, 1996). En particular, como plantea Miller (1988), es necesario que la educación general y la concentración no se vean como dos tareas marcadamente diferentes, sino como miradas que se interrelacionan durante los cuatro años:

Bell's(1966) most important contribution to the general education paradigm was to abolish the idea that general and specialized education were inherently different because they had different knowledge bases. Instead, he made the point that the two were inextricably related, since general education dealt with the methods by which specialized knowledge is applied to the world. The effect was to free general education from being limited to the first two years of the undergraduate curriculum and return it to Dewey's concept of a lifelong process. (Miller, 1988, p.157).

Así en el diseño del programa de estudio, el Comité Especial pensó en el bachillerato como una unidad cuyos componentes de educación general y de concentración se complementan y colaboran en tareas comunes a través de las diferentes etapas del bachillerato.

Coincidimos con Schneider (1996) en que "Curriculum should be like an hourglass in its design: starting with broad exploration, then focusing on particular topics, and finally expanding to locate the particular topics in a

broader context” (p. 252). A partir de esta metáfora, uno de los cambios que propone el nuevo esquema es que la educación general y la concentración se ofrezcan a través de los cuatro años del bachillerato, asumiendo funciones diversas en diferentes momentos.

A continuación los diversos momentos de la educación general, según el esquema propuesto por el Comité Especial:

Primer Año

Durante su primer año, el estudiante tendrá dos experiencias de exploración; una en su área de interés, que le permitiría comenzar a explorar el área de su concentración, asegurándose así, desde temprano en su bachillerato, si realmente le interesa; y un seminario de educación general que le permitirá explorar en forma amplia y desde diferentes perspectivas los temas de la cultura, las ideas, los valores y la sociedad. El Seminario podría tener diferentes temas entre los cuales el estudiante escogerá, pero todos tendrán unos objetivos comunes.

Segundo y tercer año

A la par que el estudiante comience a profundizar en el área de especialización, tomará entre 15 y 27 créditos en cursos de educación general en áreas de conocimiento diferente a la de su especialización. Esto le permitirá familiarizarse con otras miradas al conocimiento, a la sociedad, a la naturaleza y a la cultura. Permitirá también lo que Quintero Alfaro llamaba «la comunicación cívica» (1958, p. 170) mediante la cual las personas de un área del saber se comunican y comprenden el quehacer de las de otras áreas. Irán creando, así, nociones que les permitirán colocar en un contexto más amplio sus estudios de especialización. Estos cursos de educación general, además, propiciarán el desarrollo de las capacidades del estudiante de hacer conexiones entre las distintas áreas del saber.

Finales de tercer o cuarto año: seminario avanzado

No antes de su segundo semestre de su tercer año, el estudiante tomará un seminario avanzado. Este seminario «viabilizará una experiencia interdisciplinaria del nivel avanzado en la cual participarán los estudiantes, no antes del segundo semestre de su tercer año de estudios, y que les proveerá la oportunidad de poner en práctica lo que han aprendido a lo largo de su bachillerato en todos los componentes de éste (Senado Académico, 1999b, p. 32 y 33).

Además de proponer que la educación general se ofrezca a través de los cuatro años del bachillerato con mayor interrelación con el área de estudio del estudiante, la propuesta del Comité Especial cuestiona otra de las distinciones que se plantean entre la educación general y la especializada en nuestro Recinto: su didáctica (Iglesias, 1994). Se supone que los cursos de educación general enfatizan el desarrollo de los procesos de análisis y reflexión

crítica. Ahora bien, la investigación reciente muestra que si estos procesos no se integran a todos los cursos, difícilmente desarrollaremos estas capacidades en los estudiantes. Johnson-Laird y Wason (1977) plantean que los diferentes procesos de pensar están íntimamente relacionados entre sí y con el conocimiento del individuo. Es difícil, sino imposible, separar el contenido de la enseñanza de los procesos de razonamiento. Una persona que conoce bien su campo inferirá, tomará decisiones, resolverá problemas, recordará mejor que una que no tenga este conocimiento. Por otro lado, para desarrollar el conocimiento es necesario un proceso activo de relacionar datos, organizar información, inferir, resolver problemas, tomar decisiones. En otras palabras, tiene que existir una dialéctica continua entre el desarrollo de conceptos y los procesos de pensamiento. Así la enseñanza de contenido tiene que ir acompañada por la reflexión, la crítica, la resolución de problemas, entre otros. Esto apoyará el que se aprenda mejor el contenido, a la vez que se van desarrollando las destrezas de pensamiento. Por tanto, este objetivo que se le adscribe a la educación general debe ser parte de todo curso. De hecho, la experiencia de los estudiantes del Recinto, auscultada por un estudio sobre las percepciones de los estudiantes realizado por el Comité Especial de Reconceptualización en colaboración con la Oficina de Planificación Académica muestra que los cursos de otras facultades fuera de Estudios Generales aportan tanto o más a su formación en su capacidad crítica y reflexiva y la capacidad de aprendizaje a lo largo de la vida.

Otra de las áreas donde se requiere la colaboración entre la educación general y la concentración es en el desarrollo de las competencias lingüísticas (Proyecto ACE, 1998) y cuantitativas. El proyecto del nuevo bachillerato reconoce la necesidad de establecer mecanismos que provean la atención de estas competencias a lo largo del bachillerato, por parte de todos los programas académicos y facultades.

Un esquema para explorar alternativas

El proceso de la reconceptualización del bachillerato en que ha estado involucrado el Recinto de Río Piedras desde 1994, ha revelado la necesidad de que el esquema final reconozca la gran diversidad y complejidad que hay en nuestro Recinto. El esquema de bachillerato que se propone es lo suficientemente coherente como para darle unidad a la experiencia del bachillerato del Recinto y lo suficientemente flexible como para permitir a la vez la búsqueda y exploración de alternativas, que entre otras cosas atiendan las particularidades de los campos de concentración y la diversidad de trasfondos e intereses de los estudiantes. Así el proceso de diseño debe ser un proceso de reflexión y aprendizaje. Tenemos que ver la implantación de la política no como un proceso lineal, sino como una exploración, sin presumir que el territorio ha sido conquistado y delimitado, y que los elementos desconocidos se han eliminado; por el contrario, está dispuesto a las sorpresas y a descubrir lo desconocido.

La implantación tiene, entonces, que estar acompañada por un proceso continuo de investigación y evaluación que nos lleve a ciclos iterativos donde se planifica, actúa y evalúa. En un próximo artículo discutiré mis sugerencias para la implantación de esta nueva visión de educación general en el Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico.

Necesitamos un programa de bachillerato que tome en cuenta la realidad de sistema abierto del entorno y pueda trabajar en forma flexible e interactiva con la misma. Así a medida que se inicie la implantación del nuevo bachillerato se irán definiendo detalles del mismo y se irán evaluando, y a base de esta evaluación se irán alterando continuamente sus prácticas y políticas.

Tenemos -pues- ante nosotros tareas de gran envergadura: diseñar los seminarios, los cursos de educación general y las instancias docentes administrativas que permitan el intercambio y la colaboración interfacultativa e interdepartamental. Pienso que esta tarea puede ofrecer la oportunidad de revitalizar nuestros programas y de agilizar los procesos docentes administrativos de nuestro Recinto. Como bien plantea Yarzabal (1998), éste es un proceso complejo y difícil, sobretodo requiere que rompamos con esquemas que hemos sostenido por décadas, pues:

Esto implica que en el corto y mediano plazos, las instituciones de educación superior deben emprender una mutación interna de gran alcance. Se requiere imaginar y definir nuevas estructuras académicas, encontrar formas adecuadas para su articulación. (p. 46).

Por ejemplo, creo que una de las áreas en que tenemos que trabajar es en desarrollar instancias que atraviesen las facultades atendiendo juntos asuntos de mutuo interés; instancias que apoyen y promuevan el diálogo interfacultativo que ha mostrado ser un recurso de gran riqueza para nuestro Recinto; instancias que ofrezcan espacio a trabajos que no se acomodan en los departamentos actuales. Es también necesario buscar procesos más ágiles para que un profesor pueda compartir su carga entre diferentes unidades (Senado Académico, 1999a). De hecho, considero que a nivel de Sistema UPR y de sistema de educación superior en Puerto Rico también se enriquecerían de un diálogo que promueva el intercambio y la colaboración.

Referencias

- Anderson, R. (1986) .Luchas universitarias de la Reforma. *Revista de Administración Pública*, (18)2, 53-68.
- Bell, D. (1966) *The reforming of general education*. New York: Columbia University Press.
- Benítez , J. (1943). La reforma universitaria. En *Junto a la torre. Jornada de un programa universitario (1942-1962)*. San Juan: Universidad de Puerto Rico.

- Benítez, J. (1941). Comunicación al Claustro. Comité de Claustro(mimeo).
- Bowers, C. A. (1987). *Elements of a Post-Liberal Theory of Education*. New York: Teachers College Press.
- Cherryholmes, C. H. (1999). *Reading Pragmatism*. New York: Teachers College Press.
- Dávila, R. (1996). Lectura de un testimonio. Memoria de una conversación sobre la Universidad de 1940 al 1957 entre Angel G. Quintero Alfaro, Milton Pabón y Víctor Meléndez. *Revista Fundamentos*. Números 3-4, Cuaderno de la Variante Fundamentos del Conocimiento en las Ciencias Humanas.
- Duchesne, J. (1992). *Contribuciones a la discusión de los documentos sobre la misión y metas de Estudios Generales* (mimeo).
- Facultad de Estudios Generales. (1973). *Informe de Reevaluación*. Facultad de Estudios Generales, Universidad de Puerto Rico, Rfo Piedras. (mimeo).
- Facultad de Estudios Generales. (1999). *Reconceptuación del Componente de Estudios Generales*. Rfo Piedras: Facultad de Estudios Generales.
- Gaff, J. (1999). *General Education: The Changing Agenda*. Series of Discussion Papers for Faculty Members and Academic Leaders, The Association of American Colleges and Universities.
- Georgia Humanities Council . (1999). *The Future of the Humanities: Proceedings of the Humanities Leadership Forum*. Atlanta: Georgia State University.
- Iglesias, J. (1994). *Documento explicativo de la Misión de la Facultad de Estudios Generales* . Presentado al Senado Académico el 11 de noviembre de 1994.
- Johnson- Laird, P.N., y Wason, P. C. (1977). *Thinking: Reading in Cognitive Science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kimball, B. A. (1995). *Orators and Philosophers: A History of the Idea of Liberal Education*. New York: College Entrance Examination Board.
- Klein, J. T. (1999). *Mapping Interdisciplinary Studies*. Series of Discussion Papers for Faculty Members and Academic Leaders, The Association of American Colleges and Universities.
- Massey, P. (1995). *The Arts of Knowing. On Common Grounds*. New Haven Teachers Institute, No. 5, 5-8.
- Miller, G. E. (1988). *The Meaning of General Education*. New York: Teachers College Press.
- Proyecto ACE, Grupo para el estudio de las competencias lingüísticas. 1998. *Las competencias lingüísticas para un nuevo bachillerato*. Proyecto ACE: Publicación.
- Quintero, A. G. (1958). Educación General: Propósito, métodos, contenido. *La Torre*, VI (21),167-89.
- Quintero, A. G. (1949). Teoría de la Educación General. *Journal of General Education*, abril.

- Quintero, A. H. y Rivera Medina, E. (1990). *La educación general en la Universidad de Puerto Rico*. Presentación en Colegio Universitario de Cayey, 30 de marzo de 1990.
- Ratcliff, J. L. (1996). Quality and Coherence in General Education. En Gaff, J. G. y Ratcliff, J.L. *Handbook of the Undergraduate Curriculum*. San Francisco: Jossey- Bass Publishers.
- Rivera Nieves, I. y Gil, C. (1992). *Observaciones acerca del Informe del Comité Timón relacionadas con la Misión y los Objetivos de la Facultad de Estudios Generales*. (Mimeo).
- Rodríguez, N. (1996). *Debate universitario y dominación colonial (1941-1947)*. Río Piedras: Reprográfica.
- Rodríguez Beruff, J. (1996a). *Prólogo*. En Rodríguez, N. *Debate universitario y dominación colonial (1941-1947)*. Río Piedras: Reprográfica.
- Rodríguez Beruff, J. (1996b). *Presentación en el Encuentro: Un nuevo bachillerato para el 2000: Reflexiones y Proyecciones*. Recopilación de las Presentaciones, Senado Académico, UPR.
- Rorty, R. (1979). *Philosophy and the Mirror of Nature*. New Jersey: Princeton University Press.
- Schneider, C.G. (1996). The Arts and the Sciences Major. en . En Gaff, J. G. y Ratcliff, J.L. *Handbook of the Undergraduate Curriculum*. San Francisco: Jossey- Bass Publishers.
- Schneider, C. G., y Shoenberg, R. (1997). *Contemporary Understanding of Liberal Education*. Series of Discussion Papers for Faculty Members and Academic Leaders, The Association of American Colleges and Universities.
- Senado Académico.(1978). *Informe del Sub -Comité del Comité de Asuntos Académicos que estudió el informe de reevaluación de la Facultad de Estudios Generales*. (Mimeo).
- Senado Académico, Comité Especial para la Reconceptualización del Bachillerato. (1996). *Conversación con la comunidad externa*. Senado Académico:UPR. Publicación.
- Senado Académico, Comité Conjunto nombrado por el Rector y el Comité Especial para la Reconceptualización del Bachillerato, (1999 a). *Informe sobre los aspectos docentes- administrativos del nuevo bachillerato*. Río Piedras: Senado Académico UPR. (Mimeo).
- Senado Académico, Comité Especial para la Reconceptualización del Bachillerato. (1999 b). *Proyecto: Un nuevo bachillerato para el 2000*. Río Piedras: Senado Académico UPR.
- Sotomayor, A. M. (1992). Observaciones al documento del Comité Timón sobre Misión y objetivos. (Mimeo).
- Technology Review (MIT). (1987). Assessment and Change in Undergraduate Education. *Technology Review* . October, 13-26.

- Toulmin, S. (1990). *Cosmopolis: The hidden agenda of modernity*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Yarzabal, L. 1998. *Consenso para el Cambio en la Educación Superior*. Caracas: UNESCO.