

Los principales retos de la educación general en el Siglo XXI

Waldemiro Vélez Cardona, PhD¹

Introducción

El Siglo XXI nos sorprendió enfrascados en varios debates importantes. En primer lugar, la maduración y agotamiento de la crítica del canon occidental y de las meta-narrativas que éste había producido en la modernidad, provocó lo que parecía ser el surgimiento de un nuevo paradigma, denominado por muchos como posmoderno. En este proceso se potenció la importancia de reconocer e incorporar la diversidad en todas sus manifestaciones, produciéndose importantes planteamientos epistemológicos que proponían un conocimiento situado, del margen o frontera, diferente al que hasta entonces había sido hegemónico. Esto fue de ayuda para que se fuera dejando atrás la noción de que el conocimiento es el mismo en todo tiempo y espacio, idea que por muchos años sirvió de fundamento a los defensores del Canon Occidental.

Por otro lado, los anteriores debates suscitaron el fortalecimiento y la consolidación de las teorías de la complejidad, incluida en ellas una concepción transdisciplinaria del mundo. La solidez intelectual y el respaldo que han tenido en los principales círculos intelectuales en todo el mundo, particularmente a partir del *Primer Congreso Mundial sobre Transdisciplinariedad*, llevado a cabo en el *Convento de Arrábida*, en Portugal, en noviembre de 1994, ha ahondado la fosa del Canon Occidental y sentado las bases para la necesaria renovación de la educación general.

¹ Catedrático en la Facultad de Estudios Generales del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico y Coordinador de la Red Internacional de Estudios Generales.

En segundo lugar, se discute ampliamente la necesidad de re-conceptuar el papel intelectual y social de la universidad en una era denominada como del conocimiento, en la que se ubica la producción del conocimiento en un contexto diferente al de las décadas pasadas y se asume que la universidad compite –en ocasiones desde la precariedad- con otras instancias sociales (empresas, centros de investigación privados, etc.) que también lo producen. En este contexto se ha hecho imperativo re-legitimar la necesidad y función social de la universidad en un mundo en el que se pretende proponer que todo el conocimiento está disponible, para todos, en las redes cibernéticas. Es evidente que la confusión entre datos, información, conocimiento y sabiduría ha tenido un impacto significativo sobre la educación superior.

En tercer lugar, y en estrecha relación con lo anterior, se hizo moneda común la necesidad de encontrar alternativas para una universidad que, agobiada por problemas financieros, buscaba nuevas maneras de re-organizarse para poder sobrevivir. De ahí la proliferación de procesos y proyectos de reforma universitaria en todo el mundo en los que se procuraba impulsar la producción de conocimientos y la capacitación de los estudiantes para enfrentar un mundo complejo plagado de incertidumbre, al mismo tiempo que se trataba de encontrar como reducir costos y establecer nuevas prioridades para la asignación de los cada vez más escasos fondos disponibles.

En todos estos debates, de una u otra manera, afloraba el tema de la educación general universitaria. Esto condujo a la necesidad de re-legitimarla para que retuviera o recuperara el papel destacado que había tenido en los currículos universitarios en la primera mitad del siglo XX.

Ya entrado el siglo XXI los principales retos de la educación general son: 1) La necesidad de una evaluación profunda de sus modelos, prácticas, estructuras y resultados. 2) La actualización de su justificación y pertinencia en la sociedad del conocimiento. 3) Empezar una renovación teórica, a partir de sus propios fundamentos epistemológicos.

En las siguientes notas pretendo presentar algunas de las coordinadas y propuestas que debemos considerar para enfrentar exitosamente los retos antes mencionados. Es importante reconocer, de entrada, que se requiere de un proceso colaborativo para poder emprender un proyecto de tanta envergadura. Aquí, la Red Internacional de Estudios Generales debe desempeñar un papel de primer orden.

Otro reto de mucha más larga data ha sido la dificultad, ampliamente reconocida, de proveer una definición de lo que es la educación general, o al menos que hagamos explícito lo que entendemos por ella y podamos comunicarlo con claridad. Si pretender resolver este asunto definitivamente deseo posicionarme al respecto y proponer una concepción o mirada, que si bien no es enteramente nueva, integra elementos medulares de varias de las definiciones que más sentido me hacen; y a la vez incorpora elementos nuevos.

Para mí, la educación general universitaria es el componente del currículo que enfatiza tanto en la importancia de las disciplinas como en su insuficiencia y limitaciones para la producción de conocimientos. Además, -y tal vez sobre todo- promueve activa y deliberadamente las conexiones entre las diversas áreas del saber, propiciando la reconstrucción de su tejido (complexus), así como el entendimiento de las razones

históricas de su parcelación (disciplinarización) y los efectos que esto ha tenido y tiene en los procesos de aprendizaje y producción cultural. De ahí que se propone propiciar la re-vinculación holística de los saberes, reconociendo la complejidad de nuestra existencia y la unidad intrínseca de todos los elementos que la configuran y posibilitan (biológicos, químicos, socioculturales, medioambientales, físicos, emocionales, espirituales, etc., etc.). Por eso, debe incorporar la transdisciplinariedad como la estrategia más adecuada para producir aprendizajes, conocimientos, cultura, acciones y maneras de vivir y ser que produzcan el mayor bienestar individual y sobre todo colectivo.

Además, la educación general ha sido y es la principal responsable de promover la conciencia ciudadana. Pero ahora me refiero no a una ciudadanía excluyente y con pretensiones homogeneizadoras, sino a una ciudadanía intercultural y compleja. Es decir, a unas nociones y prácticas ciudadanas que sean sensibles a nuestras diferencias étnicas, raciales, idiomáticas, de género, religión, preferencias sexuales, posturas políticas y quehacer cultural, entre otros. En ese contexto, la educación general promueve el desarrollo de la tolerancia, la empatía, la solidaridad y la afectividad; a la vez que ayuda a desarrollar competencias cognitivas e intelectuales de alto nivel. La educación general es la que nos ayuda, a los profesores, estudiantes y otros funcionarios universitarios, a ubicarnos como actores sociales en todo el teatro de la vida. Esto, en tensión y lucha abierta o encubierta, con un aparato publicitario que continuamente nos induce a ser espectadores de los otros y de nosotros.

Finalmente, la educación general se caracteriza por propiciar el surgimiento de un nuevo tipo de inteligencia, fundada en un equilibrio entre la inteligencia analítica, los sentimientos y el cuerpo; reconciliando la efectividad y la afectividad (Nicolescu, 1998, p. 4), y auspiciando siempre el más pleno desarrollo de las capacidades humanas. En fin, la educación general:

- comprende al ser humano en su unidad integrada (consigo mismo, con otros seres humanos y con su entorno).
- comprende al conocimiento en su unidad epistémica
- comprende a la realidad en su complejidad y unidad indisoluble
- y articula esa triple comprensión por medio de la transdisciplinariedad

Los principales retos.

Habiendo concluido la primera década del siglo XXI debemos avanzar significativamente en la evaluación de los modelos de educación general que han sido los más utilizados por las universidades. El debate entre los modelos prescriptivos² – que algunos han identificado con la defensa del Canon Occidental-, por una parte, y los modelos distributivos³ que no han logrado solucionar el problema de la coherencia y la integración, por la otra; ha estancado el desarrollo de la educación general. Muchas universidades han tratado de resolver este problema mediante estructuras curriculares híbridas en las que se inserta un poco de prescripción (de seis a 8 cursos

² En este modelo las autoridades universitarias deciden e imponen cuáles son los saberes que todos los estudiantes deben poseer y qué cursos universitarios tienen que tomar para obtenerlo.

³ En este caso a los estudiantes se les permite escoger los cursos que prefieran, entre un conjunto (menú) de alternativas, al interior de cada una de las principales áreas del saber (ciencias sociales, ciencias naturales y humanidades, incluyendo la literatura y los idiomas).

regularmente), al interior de modelos mayormente distributivos (Lattuca & Stark, 2009, p.32). Esta modalidad tampoco ha tenido los resultados esperados (Gaff, 1983; Ratcliff 1997; Johnson & Ratcliff 2004 y Boning 2007).

En síntesis, para hacer conscientes a todos los interesados, tanto dentro como fuera de las universidades, de la pertinencia y prioridad de la educación general hay que evaluar sus resultados y proceder a una profunda renovación teórica y práctica, a partir de sus propios fundamentos epistemológicos. Este es nuestro principal reto.

La excesiva identificación de la educación general con una de sus modalidades (la prescripción fundamentada en el Canon Occidental) ha conducido a muchas personas, incluyendo aquellos responsables de las políticas públicas sobre educación superior, a pensar que la educación general está pasada de moda y ha perdido toda su pertinencia, por lo que no se justifica continuar dedicándole unos recursos cada vez más escasos y competitivos. Uno de los problemas que ha enfrentado la educación general es que, a través de los años, ha tenido malos defensores⁴. Éstos, en lugar de apuntalar la vigencia y mayor pertinencia de ésta, han conducido a todo lo contrario.

Por un lado, están los que defienden a la educación general como la única capaz de regresar a un pasado idílico en el que, por medio de los clásicos o aquellos que tienen vigencia en cualquier época y lugar, los estudiantes universitarios recibían la mejor educación posible. Por otro lado, se encuentran aquellos que afirman que la educación general está en todo, por lo que no hay que hacer nada deliberado ni coherente en el programa

⁴ Ver, entre muchos otros a: Bloom (1987), Bennett (1984), y Cheney (1989).

de estudios para fortalecerla. Según ellos, casi cualquier curso se podría denominar de educación general.

A mi juicio, lo que le otorga plena actualidad a la educación general es que dicho componente del currículo universitario es el más afín con los saberes de punta, que están en los bordes, y más allá de las fronteras disciplinarias; los saberes que expanden nuestra noción de la realidad, del conocimiento y de la vida misma. Es desde la periferia, no el centro canónico, desde donde mejor se puede incorporar plenamente el pensamiento complejo y la concepción transdisciplinaria del mundo (Morin 2002, 2003 y 2004; Nicolescu, 1998 y 2002). Por tanto, la defensa de la educación general debe alejarse del Canon Occidental y de las perspectivas que la ubican como algo que se logra sin ningún esfuerzo deliberado.

Finalmente, se hace imprescindible distinguir a la educación general de los estudios interdisciplinarios. Uno de los mayores retos, no solo de la educación general, sino de todos los estudios universitarios, es la necesidad de reconocer y aceptar la insuficiencia de la interdisciplinariedad para la comprensión de la realidad. Esto ya lo había propuesto Piaget desde inicios de los años setentas del pasado siglo (Piaget, 1972).

Al comprender que el pensamiento complejo y la transdisciplinaridad están en la médula de la educación general nos hacemos conscientes de que lo **general** no apela a lo simple y trivial sino a la totalidad orgánica e indisoluble entre naturaleza y humanidad. Estoy convencido de que el paradigma de la desvinculación, en el que en gran medida se inscriben las disciplinas, debe dar paso definitivamente al paradigma de la re-vinculación compleja del todo con las partes y de las partes con el todo Pascal

(1656/1940). En ese sentido, es la educación general, cuya vocación transdisciplinaria (Vélez Cardona, 2004) forma parte de sus propios fundamentos epistemológicos, el componente curricular que más debe ampliarse y valorarse en los estudios universitarios en el Siglo XXI.

Al emprender su renovación teórica y práctica a partir de la transformación de los saberes que se llevó a cabo a partir de la segunda mitad del Siglo XX, podremos demostrar la vigencia y la prioridad que debe tener la educación general en los estudios universitarios en el siglo XXI. Necesitamos convencer a todos los constituyentes de que la educación general es la mejor inversión de los escasos fondos universitarios, así como la mejor manera de propiciar el aprendizaje en la universidad contemporánea. Estos son nuestros principales retos.

Algunas ideas para la renovación de la educación general.

Si bien la segunda mitad del siglo XX estuvo llena de retos para la educación general, los comienzos del XXI han mantenido los retos del pasado y sumado otros nuevos más trascendentales. Para que la educación general salga fortalecida de ellos, tanto en términos de su reconocimiento y vitalidad intelectual, como en su espacio en la estructura curricular y organizacional de las universidades; se requieren abordajes novedosos en su renovación teórica y filosófica, así como en sus fundamentos y prácticas pedagógicas para que sean más relevantes y estimulantes, sobre todo para los estudiantes.

Como hemos insistido en este trabajo, la tarea no puede ser asumida exclusivamente por un puñado de intelectuales, cada uno desde su espacio particular, sino que debe ser asumida como una responsabilidad colectiva. La Red Internacional de Estudios Generales fue creada con esto en mente. Debemos conversar y debatir continuamente sobre estos asuntos, asignarnos responsabilidades, compartir experiencias, aciertos y desaciertos, aprender unos de otros y hasta tal vez ir madurando una propuesta colectiva para la renovación y fortalecimiento de la educación general y los estudios generales en nuestro continente.

Paso a presentar algunas ideas que me parece podrían ser de alguna utilidad para abordar y superar los retos que tenemos ante nosotros en estos momentos. En primer lugar, debemos superar de una vez por todas las concepciones “canónicas” de la educación general. La vuelta a las ideas del pasado con la creencia de que “todo tiempo pasado fue mejor” le hace un flaco servicio a la educación general contemporánea y hasta podría poner en peligro su existencia, en momentos en los que se reducen significativamente los presupuestos y se hace imprescindible establecer prioridades a la hora de los recortes y la reestructuración de nuestras universidades.

Debemos reconocer que Ortega, Hutchins, Benítez y tantos otros propulsores de la educación general (o al menos de una de sus modalidades) en nuestro continente, si bien hicieron significativas aportaciones en su tiempo han sido superados, tanto por el desarrollo de los saberes como por las propias transformaciones de la universidad, particularmente el nuevo perfil de los estudiantes. En ese sentido, ellos deben servir más como referencia histórica que como brújula o bujía del presente.

Hoy somos cada vez más conscientes de la naturaleza contingente, parcial, preliminar y contextual del Conocimiento, gracias a las importantes aportaciones, tanto de la ciencia como de la filosofía del siglo XX. Pensamos en Einstein, Bohr, Heisenberg, Godel, Tarski, Foucault, Derrida, Rorty, Tagore (India), Mariátegui (Perú), entre muchos otros. Dicha aportación ha sido incorporada y elaborada por las teorías de la complejidad, las que han producido una devastadora crítica de la metafísica moderna y de los binarismos característicos de la decadente episteme occidental, en los que se fundamentaba el “Canon”.

La educación general, la que es ontológicamente afín con el pensamiento complejo y la concepción transdisciplinaria del conocimiento y del mundo, es el componente del currículo universitario mejor equipado para asimilar la ruptura epistemológica que se llevó a cabo sobre todo en la segunda mitad del siglo XX. Ahí se encuentran, a mi juicio, los fundamentos teóricos y epistemológicos de la renovación de la educación general.

En segundo lugar, hoy es ampliamente reconocido el cambio significativo que ha experimentado el perfil de los estudiantes universitarios. Las luchas por el acceso y la inclusión provocaron una mayor diversidad en la población estudiantil. Esto ha representado un importante reto para las universidades contemporáneas, y muy particularmente para la educación general. Una vez más, la insuficiencia e inadecuación del Canon Occidental ha sido señalada insistentemente.

Según Rhoads (1995, p. 260), la naturaleza jerárquica del Canon silencia la diversidad cultural. Lo que se selecciona como parte del Canon involucra un juicio de valor acerca

de la calidad o estética de trabajos, ideas, modos de conocer y formas de conocimiento específicos. Por esta razón el Canon debe ser entendido como una forma de ideología que ayuda a suprimir todo conocimiento que se ubica fuera del “mainstream”

Lamentablemente, en las pasadas décadas, la educación general en algunos países, - particularmente en Puerto Rico-, quedó atrapada entre unos críticos severos que la confundían con una de sus modalidades –la que ya no era hegemónica, por cierto- y unos malos defensores que proponían el regreso a “los años de gloria” del Canon Occidental. Hoy nos corresponde incorporar al currículo de educación general el multiculturalismo crítico que reconoce, valida y valora no solo a los diversos conocimientos, sino también a las diversas maneras de producirlo y acercarse a él.

El multiculturalismo crítico enfatiza en las diferencias culturales y reta a los profesores y estudiantes a moverse más allá de las visiones del mundo mono-culturales. Organizacionalmente esto significa que la educación general debe reflejar una amplia gama de perspectivas culturales. El meramente añadir un curso aquí y otro allá a los requerimientos tradicionales de la educación general es insuficiente. Se precisa que la actitud que asume y valora la diversidad cultural se vea reflejada a través de todo el proceso educativo. (Rhoads, 1995, p. 269)

En tercer lugar, uno de los retos más difíciles que enfrentamos en la actualidad es la evaluación (assessment) crítica de las aportaciones de la educación general al aprendizaje estudiantil y al cumplimiento de las misiones de las universidades. Debemos distanciarnos de las evaluaciones que se hacen meramente para **cumplir** con los requerimientos de los administradores universitarios, del Estado o de alguna

agencia acreditadora externa. Muchos de los procesos de evaluación dirigidos a cumplir (no a aprender y mejorar) están plagados de simulación y “acomodo de la realidad”, por lo que son poco provechosos para adelantar la producción de conocimientos y el aprendizaje estudiantil.

Según Martin Trow y otros, cuando la evaluación se hace principalmente para conservar o conseguir la acreditación de nuestra institución por entidades externas, ya sean del Estado o Privadas, el proceso es más negativo que positivo:

El proceso de acreditación institucional actual tiene el potencial de interferir con la autonomía institucional y es incapaz de inducir mejoras reales en los programas académicos. Lo peor es que la acreditación actual de los colegios y universidades lo que en realidad representa es una combinación de intervención arrogante con un ritualismo irrelevante. Las acreditaciones que se hacen actualmente lo que hacen es promover la auto-justificación en lugar de la auto-crítica. (Patricia Alberg Graham, Richard W. Lyman & Martin Trow, 1995, p. 28, traducción libre hecha por mi).

Los tiempos, procesos, mecanismos y estándares de la evaluación deben responder a consideraciones académicas e intelectuales y no a criterios burocráticos o administrativos. Es decir, al control, como afirma Dias Sobrinho (2004). Según este autor, particularmente en el contexto de la educación, la evaluación debe ser democrática, participativa y plural, incorporando como co-responsables a todos los sujetos de la educación. *En ese sentido, la evaluación se asume como proceso de construcción de los sujetos sociales, otra manera de decir que contribuye a la construcción de la autonomía.... Donde no hay reflexión, cuestionamiento y negociación sobre los sentidos y valores, no hay una evaluación en sentido pleno (Dias Sobrinho, 2004, p. 30).*

Debemos ser conscientes de que las aportaciones de la educación general al aprendizaje estudiantil son muy difíciles de medir y no son reductibles a un examen o prueba solamente. Se requiere de mucha creatividad, reflexión y colaboración para enfrentar tan importante reto.

Conclusiones

Necesitamos reencontrarnos con la naturaleza, respetarla, admirarla y saber convivir con ella y nunca contra ella; lo que no podremos lograr sin reencontrarnos con nosotros mismos, con nuestros miedos y nuestras angustias, con el amor que llevamos dentro, con todo nuestro potencial afectivo y creador. En fin, con esa humanidad de la que nos hemos alejado tanto convirtiéndonos prácticamente en pos-humanos, o mejor dicho, en anti-humanos. Uno de los primeros pasos debe ser reconocer nuestra complejidad bio-social. De esta manera nos haremos conscientes de los lazos que nos unen inseparablemente a todo ser vivo y de que son las inter-retro relaciones que establecemos con ellos, las que posibilitan la vida misma.

La modernidad, con su paradigma desvinculador, ha sido profundamente anti-biótica y anti-social. Como sabemos, el calentamiento global amenaza tremendamente las posibilidades de sobrevivencia de nuestra especie y de muchas otras. Asimismo, las guerras y la violencia devastadora que irrumpe en todos los espacios de nuestras vidas, amenazan con destruir la sociedad, si no es que lo han hecho ya.

Tal parece que nos encontramos ante el dilema que hace varias décadas nos presentara el ecologista Murray Bookchin. El saber que nuestra organización social va

a cambiar radicalmente, pero no saber si lo hará antes o después de nuestra auto-destrucción.

Ante este panorama propongo optar por una reconstrucción profunda de los fundamentos epistemológicos, de las estructuras organizacionales y de las prácticas pedagógicas de la educación general/estudios generales. Estoy convencido de que es a partir de esta reconstrucción que podremos hacer frente a los retos que hemos venido discutiendo y fortalecer al componente del currículo universitario que más puede aportar a nuestra re-humanización y a conservar la vida en el planeta para las futuras generaciones, la educación general.

Referencias

- Bennett, W.J. (1984). **To Reclaim a Legacy: a Report on the Humanities in Higher Education**. Washington: National Endowment for the Humanities.
- Bloom, A. (1987). **The Closing of the American Mind**. New York: Simon.
- Boning, K. (2007). *Coherence in General Education: A Historical Look*. **The Journal of General Education**, Vol. 56, No. 1, pp. 1-16)
- Cheney, L. (1989). **50 Hours: A Core Curriculum for College Students**. Washington: National Endowment for the Humanities.
- Dias Sobrinho, J. (agosto 2004). *Autonomía y evaluación*. En, **Reencuentro**, No. 40, pp. 24-30.
- Gaff, J. G. (1983). **General Education Today: A Critical Analysis of Controversies, Practices, and Reforms**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Graham, P.A.; Lyman, R.W. & Trow, M. (1995). *Accountability of Colleges and Universities. An Essay*. New York: Columbia University.
- Johnson, D. K. & Ratcliff, J. L. (2004, Spring). *Creating Coherence: The Unfinished Agenda*. **New Directions for Higher Education** No. 125, pp. 85-95.
- Lattuca, L. R. & Stark, J.S. (2009). **Shaping the College Curriculum. Academic Plans in Context** (Second Edition). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Morin, E. (2004). *La epistemología de la complejidad*, en **Gazeta de Antropología**, No. 20, Texto 20-02.
- Morin, E. (2003). **Introducción al pensamiento complejo**. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Morin, E. (2002). **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Nicolescu, B. (2002). **Manifesto of Transdisciplinarity**. Albany, NY: State University of New York Press.
- Nicolescu, B. (1998). *The Transdisciplinary Evolution of the University: Condition for Sustainable Development*. **Bulletin Interactif du Centre International de Recherches et Études Transdisciplinaires** (12), 7p.

Pascal, Blaise (1940). **Pensamientos**. Madrid: Espasa Calpe.

Piaget, J. (1972). *The Epistemology of Interdisciplinary Relationships*. In **Interdisciplinarity: Problems of Teaching and Research in Universities**. Paris: Center for Educational Innovation, pp 127-139.

Ratcliff, J. L. (1997). *Quality and Coherence in General Education*. En: Gaff, J. G. & Ratcliff, J. L. **Handbook of the Undergraduate Curriculum**. (pp.141-169). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Rhoads, R.A. (1995). *Critical Multiculturalism, Border Knowledge, and the Canon: Implications for General Education and the Academy*. En, **The Journal of General Education**, Vol. 44, No. 4, pp.256-273.

Vélez Cardona, W. (septiembre 2009). *Gaia y la complejidad bio-social*. **Revista Umbral**, No. 1, pp. 1-12.

Vélez Cardona, W. (2004). *La vocación transdisciplinaria de los estudios generales*. Ponencia presentada en 16to Encuentro Nacional de Educación y Pensamiento, el 18 de marzo de 2004, en Ponce, Puerto Rico.