

# **Bases conceptuales para establecer la maestría Abya Yala en Estudios Generales: Una experiencia transdisciplinaria y trashumante (MAYEG)**

Carlos Javier Sánchez Zambrana PhD.  
Universidad de Puerto Rico  
Octubre-Noviembre 2014

## **Introducción**

La presente ponencia atiende el *área 2* “Experiencia curricular de los Estudios Generales en pregrado y postgrado” de la Convocatoria. En particular la sub-temática atinente a “la creación de programas de postgrado en Estudios Generales”.<sup>1</sup> Presentaremos, inmersos en la fase de diseño conceptual, unos lineamientos sobre las bases filosóficas y curriculares que propiciarían el establecimiento de una Maestría latinoamericana en Estudios Generales de naturaleza transdisciplinaria y decolonial. De aquí en adelante estaremos usando el concepto testimonio del pueblo Kuna en la hoy Panamá, **Abya Yala**, para referirnos a Latinoamérica. Damos las gracias a la Facultad de Estudios Generales de la UPR, a la Asociación Puertorriqueña de Profesores Universitarios y a la RIDEG por los apoyos de diversa índole que han coadyuvado mi trabajo. De entrada, un llamado urgente de auxilio a la reflexión y a la discusión superadora, pues como han de suponer, me lanzo a romper el hielo con más dudas que certezas y con la convicción de que solo en la polifonía se podrán perfilar brechas y casilleros de caminos.

Se presentarán a discusión reflexiones sobre la pertinencia y contexto actual de la necesidad estudiantil, docente, institucional y comunitaria de una Maestría Abya Yala en Estudios Generales (MAYEG) cuyo plan de estudios implique el transmigrar de experiencias de intercambio dentro de las Facultades o Unidades que imparten la Educación General y que forman parte integrante de la RIDEG. Además, el currículo de esta propuesta de Maestría, habrá de vertebrarse a través de un repertorio de cursos y seminarios impulsados por criterios heurísticos abiertos y perfectibles. Dos aristas

---

<sup>1</sup> Agradecemos la contribución de la Facultad de Estudios Generales y de la Asociación Puertorriqueña de Profesores Universitarios ( APPU) para la realización del viaje académico a la República Bolivariana de Venezuela, donde se celebró el VI Simposio Internacional de Estudios Generales y en donde se presentó por vez primera esta propuesta de Maestría en ABYA YALA.

concurrentes e imbricadas se apuntalan desde un origen: el carácter itinerante e inter-facultativo de su forma y la naturaleza transdisciplinaria de su contenido.

Piénsese en una aventura educativa de alta potencia para la formación de un educando con sed insaciable de preguntas y desprovisto de los ilusorios dispositivos ideológicos de la hiperespecialización, la visión lineal de la historia, las desvinculaciones nocivas con la naturaleza y el imperdonable menosprecio de las culturas no-occidentales y sus saberes. La propuesta en pro de la MAYEG representa un espacio para crecer robustamente en la espiral del mundo universitario y una plataforma idónea desde la cual aspirar a los mejores doctorados académicos disponibles.

### **Ubicuidad y omnipresencia de la Educación General:**

Soy del parecer que la Educación General crítica y transdisciplinaria es ubicua u omnipresente. Es decir que está presente en todas partes y posibilita en todo momento “para todo en la vida y para toda la vida”, resignificando, claro está, una relación entre todo y parte que lejos de mecánica se revela polivalente y abierta semióticamente. (Pascal) Por ende, es susceptible de brotar en niveles distintos y de asumir complejidades y variantes crecientes y en espiral progresiva. Germina en la pedagogía tanto como en la Andragogía; prolonga raíces desde el sur, como apuntala renuevos hacia el norte. Es deseable su inicio desde las tempranas jornadas preparatorias a la Universidad, pues se va curtiendo el carácter del estudioso en las artes de la argumentación crítica y en la priorización del proceso cognoscitivo sobre los resultados y la información que arroja el mismo. Y es admirable el que se “alargue en su espíritu” transversalmente y en espiral por todas las etapas del desarrollo académico de la persona como un tirabuzón que descorcha, que descubre, nunca que cubre o encubre material o mineralia.

Ciertamente, el problema de la ubicación curricular de los estudios generales en la educación superior ha sido tema de perenne preocupación e insatisfacción entre sus cultivadores y está, como es de suponer, vinculado a niveles de profundidad y pertinencia en su expresión concreta. El asunto ha sido abordado desde la óptica de su idoneidad filosófica para proveer una transición entre el nivel pre-universitario y el umbral hacia la

universidad. En esta concepción, digamos proveniente de las visiones de Robert M. Hutchins, la Educación General comenzaría desde la Escuela Superior (entiéndase los Bachilleratos preparatorios en las universidades latinoamericanas) y se prolongaría hacia los primeros dos años de la experiencia universitaria, momento en que el estudiante pasaría a los peldaños de la educación especializada. Al nivel concreto del salón de clases, los profesores encontrarían a un conglomerado de ingresados que no serían precisamente neófitos en las potencialidades que propicia la educación general (pensamiento crítico, responsabilidad social, manejo ético de las problemáticas humanas, capacidad dialógica para argumentar y sustentar, explorar posicionamientos inter y transdisciplinarios, entre otras artes). La función remedial, tantas veces advertida con admonición y molestia, debería poder contenerse con este nacimiento de la educación general desde latitudes infra-universitarias.

En la Facultad de Estudios Generales de la UPR esta preocupación fue históricamente advertida y atendida con una serie de programas experimentales en la escuela Laboratorio de la Universidad y en otros planteles escolares aledaños al perímetro urbano del campus de Río Piedras. Y por otro lado, ya surgían reclamos de expansión jurisdiccional cuando se afirmaba que “los límites de la Educación General son los límites del conocimiento mismo”(Genemaras1962), pues el problema no se circunscribe a identificar y atacar debilidades formativas con un emerger más temprano de la educación general en la vida escolar del estudiante. Se pone además sobre el tapete toda la gama de posibilidades creadoras y formativas que la educación general puede despertar y desarrollar en el acto educativo y que durante el constreñido currículo al que se le somete en los esquemas en donde la misma se ubica en el primer año de estudios, no alcanza a desplegar en todo su esplendor.<sup>2</sup> De hecho, la lucha por prolongar sus ofrecimientos a un segundo año de parte de algunos Departamentos de la FEG, es parte de una épica zigzagueante llena de inflexiones, pliegues y repliegues en pro de tal desiderátum.<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Es importante destacar la reflexión que el asunto de los niveles y las profundidades en los alcances de la Educación General reveló en los primeros años de vida de la Revista de Estudios Generales. Ver el ensayo en dos partes de W.U. Genemaras (1962), basado en las ideas de R. McKeon. **La Educación General en el nivel avanzado (Primera parte)**. *Revista de Estudios Generales*, 5(8), 8-21. Y **La Educación General en el nivel avanzado (Segunda parte)**. *Revista de Estudios Generales*, 5(9), 3-12.

<sup>3</sup> Por ejemplo, el Departamento de Humanidades fue quien primero gozó en la FEG de los

Es así como las pulsiones por maximizar las virtudes de la educación general en la FEG llevaron a la formulación institucional de un Programa de cuatro años de estudios universitarios que ofreciera un Bachillerato (licenciatura) en Artes en Estudios Generales (PBEG). Aquí se produce una conceptualización de la educación general transversal y en espiral creciente desde el nivel de los cursos básicos. Desde temprano en los años cincuenta se plantea la necesidad de que la educación general asumiera en la FEG dos causas: la corriente regular en la que se ofrecerían los requisitos universales del componente de educación general durante los primeros dos años de estudios y el PBEG donde se congregan un conjunto de estudiantes que harán de la propia educación general su materia prima de especialización.

Este Programa puede verse en una significación doble, se señaló en sus documentos estatutarios originales: “Primero representa un modo exigente pero flexible mediante el cual estudiantes talentosos **integran una educación especializada con una mayor profundidad en educación general.** Segundo, el Bachillerato representa un modelo probado de un posible modo de concebir un bachillerato universitario Este segundo aspecto será de utilidad a **las preocupación sobre integración que existe en la**

---

anhelados dos cursos en cuatro semestres. Ya entre 1948 y 1949, Ángel Quintero Alfaro y Jorge Millas, habían argumentado a favor de un segundo año de Humanidades como forma de atender lo que yo denomino el problema en torno “al pensar histórico”, apropiándome de una frase de Miguel de Ferdiandy. Es decir de un criterio occidetósico que entiende por lo esencial a ser transmitido, una historia bien lejana al estudiante y sus zonas de “conocimiento próximo”, (Vigosky) y sobre la cual acusaba insuficiencia en literacia o eficiencia. Así, era importante un segundo año para poder subir del peldaño remedial al probo para el estándar que la educación general requiere. Tan reciente como en el 2005-06, el segundo año del curso “Introducción a la cultura occidental”, también conocido como “Humanidades de segundo año”, fue eliminado por la Reconceptuación del Bachillerato Universitario. Por su parte, en el Departamento de Ciencias Sociales la lucha por un ofrecimiento de segundo año no iba por el lado de advertir deficiencias, sino por la magnitud de la materia prima de la complejidad de lo social. El asunto cobra relevancia con el proceso de desarrollo curricular que produjo la fundación de un Programa que otorgara grado universitario y en el cual se consagraba como requisito ese segundo año de Ciencias Sociales en Estudios Generales. Desde entonces, en 1955, el Departamento de Ciencias Sociales tuvo el curso con vida y lo ofreció, bajo el código CISO 3021-3022, heredero del CISO 3-4(Sic), hasta la reconceptualización del PBACH en 2009, cuando fue sustituido por otro concepto de curso. La historia de los segundos años en Español, Inglés y las Ciencias Naturales (ciencias biológicas y ciencias físicas) quedan para otra entrega. Pero anticipo que es muy probable palpar las variables de tensión que se presentan en los Departamentos hermanos, es decir, lo remedial, los niveles de complejidad, las jurisdicciones y parcelas entre las Facultades y en la lucha por el por ciento en los créditos en la malla curricular macro y los dispositivos externos de convalidación por exámenes, entre otros factores.

**comunidad universitaria.”<sup>4</sup>** En un momento en donde se estaban armando los programas generales de las Facultades especializadas, esta convicción y entusiasmo cobraban particular relevancia.<sup>5</sup> Otra dimensión que desborda significado estriba en señalar que hubo, en ambas corrientes, en la regular y en los que ingresaban al programa, y en diversos hitos de su desarrollo, pulsiones curriculares al modo de propuestas para experiencias de integración, cursos de cierre tipo *caspstone*. La historia intermitente y compleja de crear un Seminario de Integración del Conocimiento como experiencia de cierre requisito de graduación para los estudiantes del PBEG es muy reveladora de las pulsiones hacia el papel de la integración en el currículo de una unidad académica con la educación general como norte filosófico.

La historia crítica del PBACH está en camino de convertirse en una propuesta a cielo abierto.<sup>6</sup> Se trata de una institución muy neurálgica en la trayectoria de la FEG. Fue punta de lanza y modelo, y también se le salpica con manchas lunares de infertilidad. Una sacudida en los glóbulos rojos del PBCH repercutirá en lo que de seguro se constituiría como una masa crítica con una tendencia natural a que su egresado aspire a ser admitido en la MAYEG.<sup>7</sup>

Hoy día y ante las exigencias de la *polycrisis* en mundo complejo y globalizado, pugnamos el desarrollo curricular de la FEG en armonía con su Misión y Visión, con la Visión 2016 del Recinto de Río Piedras<sup>8</sup> y con las declaraciones de la RIDEG. Así, entendemos que la propuesta de sembrar y hacer germinar una MAYEG dentro de las estructuras curriculares de la FEG, se inserta en la agenda de punta y en la trayectoria de

---

<sup>4</sup> Ver Informe Annual de la FEG( InfAnu) 1959-1960, p. 5 El énfasis es suplido

<sup>5</sup> El InfAnu 59-60 señala literalmente que fue en el año 58-59 cuando se revelan indicios del crecimiento de los Bachilleratos generales, pues eso ocasionó una demanda por el curso CISO 3-4 que era requisito para” todos los bachilleratos generales” ( Ibidem).

<sup>6</sup> En la próxima entrega de nuestra *Historia Crítica de la educación general en Puerto Rico*, se dedican esfuerzos concienzudos de análisis a la década de los 50’s y por ende a este singular Programa académico en Educación General.

<sup>7</sup> Aunque todo un repertorio de instrumentos, dentro de un estudio de posibilidades, viabilidad y pertinencia, de este Programa de Maestría habrán de ser diseñados e implementados en la fase inicial de la MAYEG, no cabe duda de que una nutriente natural para la unidad, serán, precisamente, los graduados de programas de licenciaturas en estudios generales, como lo es el caso de los estudiantes del PBEG del Recinto de Río Piedras de la UPR.

<sup>8</sup> La meta 5 del Plan Estratégico reza: “El Recinto se caracterizará por el intercambio y la colaboración con instituciones académicas y profesionales en el escenario mundial, con miras al desarrollo de una perspectiva académica internacional., op cit. p-35

los mejores intereses de la educación superior. Todo ello implica una propuesta de reforma en la manera de concebir las estructuras y los organigramas institucionales de los Estudios Generales en Puerto Rico, en el sentido de movernos hacia varios flancos y entre ellos, hacia la eventual transformación del Programa de Bachillerato (PBEG) en una División de Estudios y Grados en Educación General (DEGEG) cual domo curricular de los ofrecimientos de los Estudios Generales en diversos niveles o estadios de complejidad y nivel académico universitario en el Recinto de Río Piedras. Pero requiere mucho más, precisa de una enorme voluntad de trabajo colaborativo con las “tecnologías de humildad” que la hibridez entre saberes y la transdisciplinariedad invocan para convertirse en senderos luminosos para el eros educativo.

### **Integración, complejidad y transdisciplinariedad en un Posgrado de Estudios Generales**

Si bien la integración del conocimiento es la piedra angular de la Educación General y puede afirmarse que se mantiene como un *ethos* incólume en todos los niveles de complejidad –desde Bachillerato ( Licenciatura) hasta el posgrado- el dilema de cómo conseguirla en sus diversos planos persiste como el principal reto. El asunto ha sido y es considerado como uno de los ejes centrales en la trayectoria histórica de la Educación General en Puerto Rico. El problema fundamental que surge al pensar en contenidos curriculares concretos dimana de la inquietud sobre la ontogénesis de la integración del conocimiento en la educación general.

Decíamos en 2013: “este concepto está vinculado con la idea de que existe interdependencia entre los elementos constitutivos en una relación educacional: por un lado, el sujeto cognoscente en su personal idiosincrasia y situación existencial, por otro lado, el conocimiento como un corpus externo organizado en un currículo que proviene de instituciones, de la cultura y de la tradición histórica. Si nos asomamos al mundo interior del sujeto cognoscente ¿cómo es que conoce la realidad, en qué consiste “conocer” los contenidos de lo real en su conciencia? La pregunta aún no tiene respuestas determinantes en filosofía ni en ciencias cognitivas, ni en educación. ¿Cómo se integran “conocimientos” de educación general, en el sujeto que aprende y los sujetos que

enseñan? Para integrar es necesario vincular al educando-educador en relaciones que hagan posible la *educación en educación general*, lo que implica, como mínimo, establecer bases de confianza interpersonales de una educación abierta, colaborativa y experimental; identificar nexos epistémicos entre los saberes que estudian dimensiones de lo real; orquestar una pedagogía *holista* que articule didáctica/aprendizaje como proceso unitario; y que los sujetos educandos puedan incorporar nuevos saberes a los que poseían anteriormente, reestructurando su universo interior y aplicando los saberes integrados a nuevas situaciones concretas de su cotidianidad. ¿Se trata acaso de un proceso que se supone surja de manera natural o espontánea o, por el contrario requiere de estrategias de articulación concretas?<sup>9</sup>

El trazado de una malla curricular interdisciplinaria- como dijimos- fue, en su día, un paso acertado pero parcial. El pugilato hacia la transdisciplinarietà bulle y permea, en esos niveles, pero le falta concreción. El “giro epistemológico” que parece haber dado el PBEG a raíz de su revisión de 2009 y quizás antes, con la Reconceptuación de 2005-06, no se atrevió a abordar la integración desde el paradigma de la transdisciplinarietà. Sin ánimo de entrar aquí en las razones para que esta vital incorporación no se diese, pensamos que la MAYEG proveerá el peldaño posibilitante y que el éxito de sus logros percolará eventualmente a todo el proceso educativo, no importa el nivel en que se ensaye. La transdisciplinarietà será pues consigna, ética, herramienta y producto, o si se prefiere, Visión, Misión, Metas y objetivos en sempiterna transformación beligerante.

En nuestro medio puertorriqueño, el medular e identitario asunto de la integración es presentado desde temprano por el Decano Ángel Quintero Alfaro cuando presenta en Asamblea, específicamente el 17 de febrero de 1955, algunas ideas exegéticas del concepto eje y definitorio de la FEG. Establece por lo menos cuatro niveles en que se puede desarrollar la integración. a) integración por asimilación; b) integración por adhesión; c) integración individual; y d) integración por comprensión de diferencias y semejanzas.<sup>10</sup> En las primeras dos dimensiones se trata de rutas estratégicas para abordar

---

<sup>9</sup> Vid de Maldonado, Vélez y Sánchez (2013) **Historia Crítica de la Educación General en Puerto Rico: antecedentes y etapa fundacional**

<sup>10</sup> InfAnu 54-55, 1era parte/p2 y Apéndice #1

el problema de la construcción del conocimiento y su transmisión o didáctica. Mientras que en la **integración por asimilación**- señala Quintero- “se trata de borrar las diferencias entre las asignaturas y se subraya la naturaleza de los objetivos”, con la **integración por adhesión** “se utiliza una materia como núcleo y las demás se integran alrededor de aquél”. Con un sentido inclusivo y democrático de su función de líder académico, Quintero esboza los niveles c y d de la integración buscando avenidas de comunicación con el estudiante. Así, el nivel de la integración individual, aun cuando por las intersubjetividades que implica resulta de gelatinosa ductilidad, se percibe la sensibilidad de partir de la diferencias y de la diversidad para construir educación general. El nivel que nos apunta al cierre (d) tiene que ver con lo que hoy día se concibe como una sensibilidad hacia una pedagogía de la diversidad y la inclusión. (Syrley 2003)

Empero, como se observa, tan solo en la primera concepción, misma que Quintero denomina integración por adhesión, podría perfilarse alguna una idea tibia de afinar la educación en un terreno donde se “borren” diferencias artificiales que las disciplinas han instituido en el espectro de saberes. Aún así, el acento queda desplazado o diluído en el eje central de los objetivos generales del aprendizaje y no tanto en el crucial tema de los bordes entre las disciplinas y los saberes.

En el Proyecto de Maestría Abya Yala en Estudios Generales, la filogénesis y la ontogénesis nos lleva evolutivamente al paradigma superador de la transdisciplinariedad y a ensayar concretamente con un modelo de integración compleja y deliberada.

### **Visión y Misión de la MAYEG**

Si visión es horizonte, misión es estela; si la primera es proyecto de luz, utopía siempre perseguida pero imposible<sup>11</sup>, la segunda se verifica como una concreción que se estampa como praxis para la búsqueda de lo vislumbrado como holograma potencialmente fértil y prolífico. La visión vislumbra, la misión actúa. Con entusiasmo oteamos en el horizonte

---

<sup>11</sup> Ver de Edgar Morin (2001) “La necesaria e imposible sabiduría” en *Amor, Poesía, sabiduría*. Ed. Seix Barral

educativo un continente plétórico de contenido. Se proyecta el holograma de un Programa de Maestría en varios sentidos novedoso pero en otros tantos enraizado e históricamente contextualizado y robustecido.

El Proyecto aspirado, como irrumpo sobre un terreno baldío o desatendido, parece nuevo y en realidad es- si se me permite la imagen ajedrecística- como un trebejo “dejado al aire” por las seductoras apariencias ventajeras de la hiperespecialización que han producido raudales de programas graduados **intradisciplinarios**. Otra imagen me absorbe, la de las cajitas chinas y las matruskas rusas que se esconden en sus propios pliegues y se replican a sí mismas en una suerte de mitosis interna infinitesimal. Asistimos a un drama en donde se precipitan los “datos de Dios” hacia variantes de celibato intelectual (Kluckhohn) y la endogamia de saberes.<sup>12</sup>

Ni **intra**, ni multi, ni meramente **interdisciplinarietà** constituye la aspiración primaria de esta propuesta de Maestría. En esta última, la interdisciplinarietà, se corre el peligro de pisar un terreno en donde los copulativos entre disciplinas, aunque produzcan intercambios y transacciones en las “zonas marítimo terrestres” nunca dejan de reverenciar el canon y la autoridad de las fronteras y los bordes disciplinarios del conocimiento. Así queda intacta toda su agenda de limitaciones. Por copulativos hago referencia a mallas curriculares con cursos en donde lo interdisciplinario se procura en el acto de copular o vincular, en los syllabus, A y B o A, B y C,( v.g. “Ciencia, Tecnología y Sociedad, “Ciencias Físicas y cibernética”, “ambiente, ciudad y discurso”, “literatura y mujer”). Las meras combinaciones no garantizan polinización cruzada y aún cuando tuvieron su oportunidad epistémica con el auge de los estudios culturales y la emersión de los estudios de área, dejan con sed cognoscitiva y praxeológica a la crítica superadora del canon racionalista, mecanicista y occidetósico. En el proyecto MAYEG proponemos un espacio, “móvil océano gran espejo”<sup>13</sup>, que provea las condiciones para transformar el encuentro e intercambio de disciplinas académicas en eclosión superadora de saberes por

---

<sup>12</sup> Nos recuerda la archiconocida hipérbole que tantas veces he escuchado con acierto contextual de labios del colega Manuel Maldonado Rivera y que se atribuye a un comentarista de Ortega y Gasset. La misma refiere a la idea de este último en contra del hombre-masa y el nuevo bárbaro que: "cada vez sabe más y más sobre menos y menos...hasta que llegue el momento de que lo sepa todo sobre nada".

<sup>13</sup> Acudo a una metáfora del cancionero puertorriqueño. La frase es de Virgilio Dávila en su arquetípica canción : *La Tierruca*

medio del pensamiento complejo, la re-vinculación del ser humano con su integralidad y el paradigma de la transdisciplinariedad.

Toda visión que se apreste a observar con lentes caleidoscópicas para así formular preguntas fértiles que le guíen a reflexionar y a vincular entendidos y desentendidos, debe poder plantearse y revelar al mundo una filosofía de vida, vale decir, una declaración de paz y amor, de educación plena, tanto en el plano racional, como en el afectivo y el efectivo, en los que se religan los sentimientos y las pasiones con lo político.( Nicolescu) Es en esta complejidad que advertimos lo peculiar y novel de nuestra visión transdisciplinaria en pro de una Maestría Latinoamericana en Estudios Generales.

En tanto el perfil del ingresado sería deliberadamente heterogéneo e intercultural, la política de admisión cultivará y demostrará criterios de inclusión democráticos y contra-canónicos. Advertimos que la probidad y la excelencia en el manejo disciplinario del ingresado es índice de bienvenida, precisamente para trabajar con sus límites y provocar el salto cualitativo a la transdisciplinariedad. La polifonía de la generación emergente a la MAYEG se convierte pues, en el mayor tesoro de este Programa y también en su principal reto vital.

Una revisita al estado de la cuestión en la Educación General y sus debates sobre ontogénesis identitaria y demás complejidades filosóficas y curriculares, muestra la idoneidad de la transdisciplinariedad y el pensamiento complejo para la consecución de sus fuerzas y estrategias más lúcidas y sensibles.( Vélez Cardona) Entre los anhelos de mayor envergadura se posiciona la necesidad de producir programas de estudio cada vez más pertinentes y armónicos con los saberes de punta y las reflexiones emergentes que brotan y se revelan en la poli-crisis del momento actual. Es decir, en niveles de la educación superior no meramente constreñidos a los peldaños básicos o fundamentales de la experiencia universitaria, que es el lar que tradicionalmente se le ha asignado a los estudios generales en Américas Latina.

Expresa consistentemente el Punto Sexto de las Declaraciones de la RIDEG, desde la Segunda en Santiago de los Caballeros (2010) hasta la Cuarta en Lima (2012): “Promover el mejoramiento de los ofrecimientos curriculares de los Estudios Generales”. “Además- continúa en esta última- se precisan reflexiones críticas y elaboraciones

teóricas que consideren un amplio espectro histórico para no repetir errores del pasado o asignarle novedad a programas y estrategias que han sido superados por los tiempos. La continuada renovación de los estudios generales es una tarea siempre necesaria, y en épocas o contextos particulares viene a ser incluso urgente”.<sup>14</sup> Ya en el V Simposio Internacional de Estudios Generales en la UPR se consagró este entendido y se expresó en la Segunda Declaración de Río Piedras (2013) al modo de un diseño para la instauración de un Maestría Latinoamericana en Estudios Generales.<sup>15</sup>

Con la transdisciplinariedad como ethos, como praxis del carácter de la educación general, la espiral ascendente del currículo sueña con alcanzar complejidades crecientes y socialmente robustas que le provean al estudiante criterios profundos de entendimiento y transformación crítica de sí mismo, de su comunidad y de sus mundos. El reto consiste en la propuesta compartir con el estudiante “experiencias limítrofes transgresoras” de las disciplinas que trae consigo en el carcaj o equipaje epistémico y cosmológico. Esta Maestría buscaría excitar, tentar, provocar, estimular, la ruptura con tales confines o fronteras disciplinarias para transformar las “cajas chinas” en otra arquitectura polivalente y los estudiosos tipo *matruskas* en mejores y distintivos seres humanos.

La misión de la MAYEG se verá en su prolongación concreta en un programa de estudios de complejidad progresiva en dos años de trabajo académico en Seminarios, Talleres y “laboratorios vitales” que culminaran con una investigación transdisciplinaria y decolonial. América Latina posee la biodiversidad y la mineralia abigarrada y abundante para convertirse en excelente trampolín para las búsquedas con, desde y hacia fuentes de conocimiento no tradicional. Abrevaderos que no han sido precisamente deificados por las tradiciones científicas y epistémicas hegemónicas de occidente. Del sincretismo caribeño y de la interculturalidad mestiza de **Abya Yala**, nuestra América, han de nutrirse los participantes de esta MAYEG para erguirse como un volcán bienhechor de investigaciones que persigan magnetismos no meramente polares ni provenientes de esquemas binarios de interpretación de la realidad, sino que, en cambio, se brinden como oasis educativo de energías renovables.

---

<sup>14</sup> Ver en Rideg.org las *Declaraciones* de la RIDEG desde su Segundo Simposio hasta el IV

<sup>15</sup> Este entendido se considera un salto cualitativo en los compromisos crecientes de la RIDEG

## **Del carácter itinerante de la MAYEG**

La MAYEG se propone itinerante, trashumante, pues contempla en su malla curricular experiencias que implican una movilidad estudiantil y docente entre las universidades participantes. El concepto no es puramente metafórico aunque evoca imágenes de libertad, diversidad y aventura, atributos todos alusivos a prolíferas apuestas educativas. En rigor, en esta dimensión de trashumancia, existen precedentes que vale consignar en aras de aprender de sus experiencias y aprehender sus valencias.

Aunque no se planteó utilizando la categoría itinerante, a mediados de los años cincuenta del pasado siglo, la Escuela Graduada de Putney en Vermont desarrolló un plan de estudios que se desplegaba físicamente a través del mundo entero. “El itinerario incluye una vuelta y media alrededor del mundo”<sup>16</sup>Se trató de un experimento del Rector Moris Mitchell donde perseguía que un grupo de estudiantes tuvieran contacto directo con instituciones de valía cultural a través de un muestrario de países en donde se estaban desarrollando proyectos sociales innovadores. Leamos del propio texto del pintoresco Boletín que circulaba entre los docentes de la FEG para la época, pues la iniciativa llegó a nosotros:

Las obligaciones más importantes que tendrán los estudiantes son las siguientes: estudiar los problemas mundiales de toda índole, descubrir líderes activos en las comunidades que visiten, convivir con la gente del pueblo, comprender la ética social, visitar sitios históricos, enterarse de los proyectos sociales que desarrollan los distintos países, familiarizarse con las actividades que llevan a cabo las Naciones Unidas a través del mundo, evaluar la eficiencia de distintos sistemas educativos, tratar de llegar a conclusiones personales, y optar entonces, a la maestría en Educación. “Si estamos empeñados en conseguir la paz debemos estar preparados para hablar con conocimiento de causa sobre los problemas mundiales, así como de las condiciones y temas de la educación. Los graduados de Putney serán graduados del mundo”, ha dicho el rector Mitchell.<sup>17</sup>

---

<sup>16</sup> BIFEG,( dic. 1956) Vol .1, Num. 3, pag 2

<sup>17</sup> Ibidem

Ya en este siglo, podemos trazar la existencia de varios experimentos interesantes en cuanto al aspecto de movilidad se refiere: La Universidad Trashumante, oriunda de Córdoba en Argentina,<sup>18</sup> la Maestría en Salud Intercultural<sup>19</sup> en Nicaragua y la Maestría en Educación Rural de la UNA en Costa Rica, entre otros. Todas estas experiencias conllevan algún tipo de estrategias de movilidad docente y estudiantil y en particular en esta última se establece el proceso integrador entre universidades de todos los países del istmo.<sup>20</sup>

Estamos convencidos de que la Maestría que proponemos –transdisciplinaria, decolonial y nómada<sup>21</sup>- nos ayudará a ampliar significativamente la producción de conocimientos pertinentes a la solución de problemas en Nuestra América (ABYA YALA) y en el Mundo; así como a estrechar lazos de colaboración y solidaridad entre nuestros pueblos. Hacia ese *desiderátum* nos encumbramos con la certera colaboración de todas las voces enriquecedoras y críticas. Asumimos el reto de sumar, combinar e integrar tales voces y voluntades. ¡Transfórmemos la educación y con ella al mundo y a nosotros mismos!

---

<sup>18</sup> Para una historia de este importantísimo proyecto de educación popular inspirado en la pedagogía freireana ver: [trashumnte.ourproject.org](http://trashumnte.ourproject.org) y de Darío Aranda, *Los trashumantes del cambio* en [www.pagina12.org.ar/diario/sociedad/3](http://www.pagina12.org.ar/diario/sociedad/3)

<sup>19</sup> La Maestría en Salud Intercultural, (con mención en Salud Sexual y Reproductiva) de Universidad Indígena Intercultural (UII), en coordinación con la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) es un proyecto impulsado por el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y El Caribe (Fondo Indígena) en el marco de su Programa Emblemático de Formación y Capacitación. Su visión es afín con el rescate del pensamiento socialmente robusto y posee una *Cátedra indígena itinerante* en Epistemología. Ver <http://www.iesalc.unesco.org.ve>

<sup>20</sup> Sobre uno de los objetivos de esta Maestría se expresa su Coordinadora académica: “Desarrollar una experiencia novedosa en posgrados centroamericanos, **con la incorporación de la itinerancia** por varios países de la región como elementos consustanciales al desarrollo de las etapas presenciales del programa de estudios” Vid Carvajal Jiménez (2007) *Maestría en Educación Rural: Una propuesta innovadora* Rev. *Educare* Vol. Extraordinario pp133-143. Énfasis suplido.

<sup>21</sup> Deliberadamente insertamos la voz nómada como equivalente a itinerante o trashumante, para sostener que la Revista *Nómada* de la Universidad Central de Colombia desarrolla un ethos editorial muy cercano a los emplazamientos con que la MAYEG se catapultó. De su examen hemos tenido noticia de la existencia de tres programas de Maestría ( en las Universidades Nacional, Javeriana y de los Andes, en donde el “nomadismo” se presenta como metáfora teórica. Aunque se plantean desde la égida y nomenclatura de los estudios culturales, su proceder educativo es cónsono con la crítica de la transdisciplinarietà y el pensamiento decolonial. Ver de Restrepo E. *Nómadas en la imaginación teórica contemporánea* Nómadas no.30 Bogotá Jan./June 2009

## Colofón: Un atisbo del bosque curricular

### Fase de nivelación:

Tutorial propedéutico como requisito de ingreso a la Maestría: Estudios dirigidos por el tutor transdisciplinario (T.T.) asignado por el Consejo Sinodal de la MAYEG. A cursarse de modo independiente pero articulado en la Universidad o Recinto sede del estudiante en el verano (o periodo correspondiente según los calendarios de las Instituciones) previo a la admisión formal.

### Primer Semestre: 9 créditos (En la Universidad sede del estudiante)

Seminario de Crítica: Fundamentos de los Estudios Generales Transdisciplinarios .....3 créditos

Seminario de Praxis: Taller de metodología Transdisciplinaria (1).....3 créditos

Electiva libre: (a partir de los temas de interés del estudiante en los que proyecta desarrollar su tesis):.....3 créditos

### Segundo Semestre: 9 créditos (En la Universidad sede del estudiante)

Seminario de Crítica: Conocimiento socialmente robusto: fundamentos teóricos y epistemológicos.....3 créditos

Seminario de Praxis: Taller de metodología Transdisciplinaria (2).....3 créditos

Electiva libre: (a partir de los temas de interés del estudiante en los que proyecta desarrollar su tesis):.....3 créditos

**Tercer Semestre: 9 créditos (En la Universidad Visitante)**

Seminario de teoría y Praxis: Decolonialidad de los saberes.....3 créditos

Seminario de teoría y Praxis: Diversidad epistémica y diálogo de saberes.....3 créditos

Electiva libre: (a partir de los temas de interés del estudiante en los que proyecta desarrollar su tesis):.....3 créditos

**Cuarto Semestre: 3 créditos (En la Universidad Visitante)**

Preparación y defensa de propuesta de disertación.....3 créditos

**REQUISITOS CONCURRENTES Y DE CLAUSURA ACADEMICA**

PORTAFOLIOS TRANSDISCIPLINARIO ( Porta T).....3 créditos

TESIS TRANSDICIPLINARIA ( Investigación ).....4 créditos

**TOTAL DE CRÉDITOS OTORGADOS.....37 créditos**

## BIBLIOGRAFÍA

- Aranda, D. (16 de noviembre 2003) Los trashumantes del cambio. Recuperado de [www.página doce.co.ar./diario/sociedad/3-28189.html](http://www.página doce.co.ar./diario/sociedad/3-28189.html)
- Brameld, T. (1958). *Bases culturales de la educación: una exploración interdisciplinaria*. Buenos Aires, Argentina: EUDEBA.
- Carvajal Jiménez (2007) *Maestría en Educación Rural: Una propuesta innovadora* Rev. *Educare* Vol. Extraordinario pp133-143.
- Facultad de Estudios Generales. (1956). *Boletín de la Facultad de Estudios Generales*, 1-3(num. 1-3)
- Facultad de Estudios Generales. (1955). *Informe anual 1954-1955*. (Documento interno no publicado). Río Piedras, Puerto Rico: Autores.
- Facultad de Estudios Generales. (1959). *Informe anual 1958-1999*. (Documento interno no publicado). Río Piedras, Puerto Rico: Autores.
- Facultad de Estudios Generales. (2007). *Visión, metas y objetivos*. Río Piedras, Puerto Rico: Autores.
- Genemaras, W. U. (1962). La Educación General en el nivel avanzado (Primera parte). *Revista de Estudios Generales*, 5(8), 8-21.
- Genemaras, W. U. (1963). La Educación General en el nivel avanzado (Segunda parte). *Revista de Estudios Generales*, 5(9), 3-12.
- Maldonado Rivera, M., Vélez Cardona, W. & Sánchez Zambrana, C. J. ( 2013). *Historia crítica de la educación general en Puerto Rico*. San Juan, Puerto Rico: Ediciones Mágica.
- Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta: repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Nueva Visión.
- Morin (2001) “La necesaria e imposible sabiduría” en: *Amor. Poesía, sabiduría*, Ed. Seix Barral
- Restrepo E. *Nómadas en la imaginación teórica contemporánea*

Nómadas no.30 Bogotá Jan./June 2009

RIDEG. (2010-2014). *Declaraciones*. Recuperado de [www.rideg.org](http://www.rideg.org).

Universidad de Puerto Rico. (2006). *Visión Universidad 2016 (Plan Estratégico)*. Río Piedras, Puerto Rico: Autores.

Vélez Cardona, W. (2012). *Educación General: definiciones, evolución, paradigmas epistemológicos y futuro*. Río Piedras, Puerto Rico: Ed. FEG.

Vélez Cardona, W. (2014). La integración del conocimiento como fundamento de los estudios generales. En *Documentos #21* (pp. 1-16). Santo Domingo, República Dominicana: INTEC.