

Epistemologías de la educación general

Waldemiro Vélez Cardona
Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico
waldemirov@hotmail.com

Resumen

Este ensayo presenta los fundamentos epistemológicos de tres modalidades de la educación general que se vinieron desarrollando durante el siglo XX y lo que va del XXI. La pertinencia y actualidad de cada una de ellas, así como su vinculación con las nuevas teorías del conocimiento, está estrechamente relacionada con los fundamentos que las sostiene. De ahí que se proponga al empirismo instrumentalista de John Dewey como el fundamento epistemológico más apropiado para la educación general en el siglo XXI.

Palabras clave: Educación general, paradigmas epistemológicos, canon occidental, posmodernidad, pragmatismo instrumentalista

Abstract

This essay presents the epistemological foundation of three general education modes that have been developing during the 20th century and the first decade of this century. The pertinence and actuality of each one, as well as their relationship with new knowledge theories, are closely related to the concepts which support them. Departing from this notion, John Dewey's empiric instrumentalism is proposed as the most appropriate epistemological foundation for general education in the 21st century.

Key words: General education, epistemological paradigms, Western canon, postmodernism, instrumentalist pragmatism.

Introducción

Me gustaría dejar claro desde el comienzo que voy a estar refiriéndome a la educación general considerando, para efectos de la presentación, que no hago distinción entre ésta y los estudios generales. Me parece que el primer término es más específico que el segundo y nos permite comenzar a adentrarnos en un concepto ya de por sí amplio y con agrias polémicas en torno a su definición.

En segundo lugar, en el título prefiero utilizar epistemologías en plural, para significar que estaré abordando diferentes modalidades de educación general, las que a mi juicio parten de posturas encontradas en torno a la producción del conocimiento y quizás hasta de lo que es el propio conocimiento. Por tanto, podríamos decir que tienen diferentes epistemologías.

Antes de entrar de lleno en el tema me parece adecuado traer a colación algunos de los principales problemas que se han venido planteando con la definición de educación general y con la confusión constante en la literatura entre ésta y la educación liberal. Finalmente, debo hacer explícito el hecho de que mis planteamientos parten de las discusiones que se han venido llevando a cabo en torno a la educación general en los Estados Unidos y Puerto Rico. La situación de América Latina y Europa es parte de lo que apenas comienzo a estudiar, por lo que todavía la desconozco fundamentalmente. Espero que la discusión que tengamos aquí me ayude mucho a zanjar esta deficiencia.

Problemas con la definición de Educación General

Aunque existe cierto consenso en que el término educación general no fue parte de las discusiones curriculares en los Estados Unidos hasta por lo menos 1828, año en que se debaten las “ventajas de la educación general” en el *American Journal of Education* (Vol. III, 1828, p. 241), dicho concepto venía germinando desde el siglo XVIII. Según Baker (1947, p. 153), derivando su objetivo universal del propósito religioso de los puritanos, el concepto de educación general se fue desarrollando para satisfacer otros propósitos que son esenciales para convertir en realidad el sistema de educación universal. De Benjamín Franklin adquirió el propósito práctico, la necesidad de relacionar la educación con la vida y los propósitos de los estudiantes. De Thomas Paine la sustitución del control de la autoridad por el control de la razón. Samuel H. Smith (1798) contribuyó con la idea de que el concepto de educación general debía ser flexible y cambiar con los tiempos, así como desarrollar estudiantes capaces de lidiar con problemas cambiantes.

Para Clarence H. Faust y otros (1951, p. 56), el término educación general, al igual que términos trascendentales como libertad, igualdad y democracia, ha adquirido una gran cantidad de significados, incluyendo algunos que son irreconciliables entre sí. Para Baker (1947, p.3), a medida que el interés por la educación general creció, los educadores comenzaron a enfocar su atención en conseguir una definición adecuada para el concepto. Según este autor, nadie sabía lo que la educación general era, excepto de forma vaga, pero muchos educadores compartían el sentimiento de que la educación general, una vez definida y aceptada, iba a proveer la solución a los problemas que trajo la Gran Depresión que ni la educación liberal ni la vocacional habían resuelto.

Todavía en el 1977, la Carnegie Foundation for the Advancement Of Teaching, en un trabajo titulado *Missions of the College Curriculum*, afirmaba que “ningún concepto curricular es tan fundamental para el quehacer de las universidades norteamericanas como el de educación general; y ninguno se encuentra más lejos que éste, de un acuerdo general sobre su significado” (p. 164). (Traducción libre) “Cuatro años más tarde, en 1981, Ernest Boyer y Arthur Levine afirman que la confusión no ha cedido y comparan la educación general con el cuarto extra de muchas casas el cual al no tener un propósito definido se usa para cualquier cosa.” (Maldonado Rivera, 1983, p.7). Los problemas con la definición de la educación general se agravan debido a la confusión que existe entre ésta y la educación liberal.¹

Según Miller (1988, pp. 182-183) la educación general y la educación liberal están separadas por supuestos fundamentalmente diferentes. La confusión entre ambos se debe a dos circunstancias: 1) la variedad de significados que las personas le han adscrito a la educación general a través de los años, y, 2) las maneras en que la educación general ha cambiado en el siglo XX. De hecho, para algunas personas el principal propósito de la educación general inicialmente era añadir coherencia a la estructura del currículum y el de proveerle un conjunto de conocimientos comunes a

¹ Para más información sobre las diferencias entre educación general y educación liberal remítase a, Vélez Cardona, 2000, pp. 5-9, entre otros.

todos los estudiantes (Core). Para las personas que continúan utilizando esta limitada definición, había un gran traslapeo entre la educación general y la educación liberal, en la medida en que ambas compartían estos dos objetivos. Para Flexner (1979) la educación general inicialmente sólo era un movimiento de reforma; bajo la influencia de Dewey y los instrumentalistas, sin embargo, la educación general eventualmente tomó otros objetivos y otros supuestos y se convirtió, no en una reforma de la educación liberal, sino en el reemplazo de ésta.

Las diferencias entre la educación general y la educación liberal se pueden describir de varias maneras. Flexner (1979) citó la distinción que hizo Taylor entre los supuestos racionalistas de la educación liberal y los supuestos instrumentalistas de la educación general, así como Morse (citado en Miller, 1988, p. 183) contrastó los métodos lógicos de la educación liberal y los métodos psicológicos de la educación general. James Rice (1972, citado en Miller, 1988, p. 183) distingue entre la orientación esencialista de la educación liberal y la orientación existencialista de la educación general. La educación liberal, basada en los supuestos racionalistas, orientada hacia el esencialismo y basada en los métodos de la lógica, está preocupada por las ideas en abstracto, con la conservación de las verdades universales y con el desarrollo del intelecto. La educación general fundada en los supuestos instrumentalistas, orientada hacia el existencialismo y basada en los métodos psicológicos, está preocupada por la experimentación y la solución de problemas mediante la acción individual y social, con problemas del presente, del futuro y con el desarrollo del individuo. Las diferencias entre ambas, como hemos visto, son sin duda muy marcadas y, por lo tanto, no deben confundirse.

Para acercarnos al concepto de educación general es preciso reconocer que la palabra “general” usada en la frase “educación general” tiene varios significados dentro de la frase. En primer lugar, hace referencia a una educación que esté disponible para **todos** o a todos los que sea posible, de nuestros ciudadanos (la generalidad de las personas). El segundo significado tiene que ver con la naturaleza de la educación provista, es decir, identifica una cualidad inherente de dicha educación. ¿Cuál es esa

cualidad? Es la validez universal -una educación útil para todo el que la posea, en todas las épocas y bajo cualquier circunstancia (Wriston, 1934, p. 1). Además, en términos de contenido, es general por que

elude la especialización que los estudiantes ya tendrán la oportunidad de adquirir más tarde. Por fin, la etimología nos enseña que *general* deriva del radical *gen* en latín y griego, deformación del sánscrito *ja*, *Jan*, por lo que tal palabra, que está emparentada con genital, génesis, generar, progenitor, remite a *engendrar*, a hacer nacer. Lo *general*, en esta última acepción es, pues, lo que engendra, lo que genera o hace nacer. ¿Qué se genera? ¿Qué nace? Cultura. Pues ésta no está ahí, como una cosa dada, que bastaría recoger, aprehender, sino como organismo en proceso de engendrar cada vez nuevas ciencias, nuevas artes, nuevas costumbres, nuevas actitudes ante las ciencias y las artes. Hacerse cargo de la cultura es participar en este proceso de continuada génesis (Echeverría Yáñez (1997 [1987], p.60-61).

Si bien es cierto que ha habido muchos esfuerzos por definir la educación general, hay algunos que me parece que sintetizan bastante bien a todos los demás. En primer lugar, Miller (1988) afirma que la educación general es un programa comprensivo elaborado conscientemente que desarrolla en el estudiante individual la actitud de búsqueda, las destrezas para solucionar problemas, los valores individuales y comunitarios asociados a una sociedad democrática, y el conocimiento que se necesita para aplicar esas actitudes y valores que el estudiante mantiene en el proceso de aprendizaje; a lo largo de su vida, participando activamente y comprometido con los cambios que deben darse en todo proceso democrático.

En una dirección similar se expresa Quintero (s.f., 15). Para él, la educación general debe verse desde varios puntos de vista.

Desde el punto de vista de la persona, es aquella educación que encamina al estudiante hacia el logro mayor de sus capacidades de expresión, reflexión, apreciación, deliberación y convivencia. Desde el punto de vista del saber, introduce al estudiante en el examen crítico de las mejores situaciones que ofrecen las Ciencias Sociales, las Humanidades y las Ciencias Naturales. Ambos aspectos se interrelacionan, ya que el saber es expresión del hombre y por lo tanto formativo de los hombres. La persona y el saber se dan en un contexto social, en nuestro caso en una sociedad en rápida transformación. Este

contexto afecta las actitudes y motivaciones de estudiantes y maestros. De esas actitudes y motivaciones, de esa circunstancia histórica, hay que partir; pero no meramente como dato para responder pasivamente, sino pensando en un ideal de persona y sociedad. Por lo tanto, toda definición de educación general está estrechamente ligada al concepto de libertad humana y de sociedad libre que se sustenta. En nuestro caso, el ideal es la persona libre en una sociedad libre, aquella que propulsa el desarrollo progresivo de las facultades de expresión, reflexión y deliberación.

En estas definiciones educación general y democracia están imbricadas profundamente.

Por su parte, Kanter, Gamson y London (1997, pp. xxi-xxii), plantean que la educación general

es el conjunto organizado de actividades designado para promover el pensamiento crítico y las destrezas de escritura, el conocimiento de las artes liberales y la responsabilidad personal y social. Planteada en sus términos más amplios, la educación general es aquella parte del curriculum que enseña tanto las responsabilidades cívicas y el valor de las artes, las ciencias y las humanidades. En una era de creciente especialización la educación general es con frecuencia vista como un correctivo de la estrechez de la concentración de un curriculum ocupacional o profesional, proveyendo ambos, un conjunto (core) común de conocimientos y una ampliación (breadth) de los conocimientos y las destrezas. (Traducción libre).

Manuel Maldonado Rivera (1983, pp. 18-19), afirma que

la educación general es aquella parte de los programas de estudio sub-graduados dirigida a proveerle al estudiante una formación amplia más allá de la especialización y de los cursos directamente relacionados con ésta. Esta definición supone que un programa de estudios sub-graduado se compone de cuatro partes: la educación general, la especialización, los cursos asociados a la especialización y las electivas. La educación general es lo que la institución entiende que todos sus estudiantes, en tanto seres humanos en una sociedad y momento histórico determinado, deben aprender.

Según George J. Bergman (1947, pp. 460-468, citado en Rattigan, 1952, p.54), las diferentes definiciones y significados de la educación general caen dentro de 11 categorías diferentes: 1) educación que contribuye al ajuste del individuo a su

ambiente; 2) educación que nos prepara para las necesidades y problemas de la vida; 3) educación para la ciudadanía responsable; 4) educación para la acción inteligente; 5) educación que tiene que ver con el individuo en su conjunto y con toda su personalidad, 6) educación para la disciplina intelectual; 7) educación en la que se evita la especialización; 8) educación que provee para la unidad e integración del conocimiento humano; 9) educación que enfatiza en los principios generales; 10) educación para la cultura y el conocimiento básico; 11) educación que enfatiza el progreso científico.

Como habrá podido apreciarse el definir la educación general ha sido un asunto muy complejo y controvertido. Mi pretensión aquí no es ofrecer la definición más adecuada, sino dar cuenta de los elementos más frecuentes en el debate.

Epistemologías de la educación general

Me parece que pueden distinguirse claramente tres paradigmas epistemológicos en torno a la educación general, cada uno con sus matices, en ocasiones muy grandes. El primero de estos se identifica con la hegemonía del canon occidental que defiende la existencia de verdades absolutas y parte de supuestos racionalistas y objetivistas. Este fue defendido fervorosamente por Mortimer Adler y Robert Maynard Hutchins, principalmente en la Universidad de Chicago. En segundo lugar, encontramos un paradigma de tipo instrumentalista que surgió en los años 1920's y 1930's, a partir del movimiento educacional progresivo influenciado decisivamente por la obra de John Dewey, la que se fundamentaba más bien en el pragmatismo. En tercer lugar tenemos lo que algunos han llamado la reconstrucción posmoderna de la educación general (Parker, 1998 a,b y c), muy influenciados por la reinterpretación que Richard Rorty (1982) hizo del pragmatismo de Dewey, así como por el llamado "giro lingüístico", muy característico del movimiento posmoderno. En las líneas que siguen voy a presentar en síntesis los postulados filosóficos principales de cada uno de estos tres paradigmas epistemológicos.

El canon occidental y las “Grandes Obras”

Según Hutchins (1936, p. 66) el principal propósito de la educación es sacar fuera los elementos esenciales de nuestra naturaleza humana común. Estos elementos son los mismos en cualquier tiempo y lugar. La noción de educar al hombre para vivir en cualquier tiempo o lugar en particular, para ajustarse a cualquier ambiente particular es extraña a una verdadera concepción de la educación, según él. La educación implica enseñar, la enseñanza implica conocimiento. Conocimiento es verdad. La verdad es la misma en todos los lugares. Por tanto la educación ha de ser la misma en todos los lugares y en la educación general estamos interesados en hacer que afloren los atributos de la raza, de la naturaleza humana, no de los accidentes de los individuos. (op. cit. p. 73)

Con eso en mente Hutchins sugiere que el corazón de cualquier curso de estudios designado para toda la población debe ser, si la educación está correctamente entendida, el mismo en cualquier tiempo, lugar y bajo cualquier condición política, social o económica. Por eso el curso de estudios de la educación general debe consistir de las grandes obras del mundo occidental y de las artes de lectura, escritura, pensamiento y habla, junto a las matemáticas, lo que representa el mejor ejemplo del proceso de razón humana. Los estudiantes y profesores pueden adquirir, por medio de este curso de estudios, un conjunto común de ideas (inventario) y métodos comunes de lidiar con ellos. Todas las necesidades de la educación general en América pueden ser satisfechas por este currículum. (op. cit. p. 85).

Un elemento fundamental de esta epistemología es la reinstalación de la metafísica como el elemento medular tanto del mundo moderno como de las universidades. En ese sentido se expresa Hutchins cuando insiste en que:

el objetivo de la educación superior es la sabiduría. La sabiduría es el conocimiento de los principios y las causas. Por tanto la metafísica es la sabiduría suprema. La metafísica como la ciencia suprema, ordenó el pensamiento del mundo griego tal como la teología ordenó el de la edad media.... Sin teología o metafísica no puede existir una universidad unificada. Si somos capaces de revitalizar la metafísica y devolverle su lugar en el

aprendizaje superior (higher learning) seremos capaces de establecer un orden racional tanto en el mundo moderno como en las universidades. (op, cit. pp. 98-105).

El canon occidental, sin duda un paradigma fuertemente establecido en la educación general, está fundado en el supuesto racionalista objetivista de la existencia de una realidad independiente, constituida por leyes fijas y verdades absolutas, donde el conocimiento per sé es el objeto del aprendizaje y la investigación o indagación humana. En la medida en que el conocimiento mantiene este carácter de cuerpo fijo de verdades y principios descubiertos por los grandes pensadores y expuestos en las grandes obras, el descubrimiento de estas verdades y principios es de fundamental trascendencia para la educación universitaria.

En el primer número del *Journal of General Education*, su editor, Earl McGrath reclamaba que la educación general “era el elemento unificador de la cultura. Este abarcaba las grandes verdades morales, las generalizaciones científicas, las concepciones estéticas y los valores espirituales de la raza, cuya ignorancia haría a los hombres incapaces de entenderse a sí mismos y al mundo en el que viven” (1946, p. 3).

Según Stevens (2001, p. 174), la vieja idea de la educación como refinamiento apunta hacia una agenda latente en el contenido de los cursos de educación general: “los grandes libros pueden ser considerados un tipo de programa de ‘americanización’ con todas las características antidemocráticas asociadas con el término” (Rubin, 1992, p. 177). Cada estudiante debe convertirse en una sola alma. Debe haber recibido la herencia común del hombre, a tal magnífico grado que la educación se ha convertido en un proceso de Americanización (Geiger, 1963, p.47). Todo el mundo es como todos los demás. (González, 1974, p. 13). En los inicios del Siglo XX la americanización era parte de un anti-semitismo institucional. Harvard, Columbia, Chicago, todas reclamaban tener un “problema judío” en los años comprendidos entre las dos guerras. (Weschler, 1992, p. 218). Tal vez el nuevo auge actual de esta modalidad de educación general tiene que ver la necesidad de los sectores dominantes en los EE.

UU. de socializar, es decir, americanizar a los inmigrantes. Este es un tema que requiere mayor discusión.

Al ser básicamente esencialista esta modalidad de educación general estudia las cosas en sí mismas, el noumeno elusivo de Kant, mientras que propone un cuerpo de conocimientos común a todos los estudiantes de manera que puedan participar en lo que Michael Oakeshott (1962), Mortimer Adler y Charles Van Doren (1940), entre muchos otros, denominaron “la conversación de la humanidad”. (Erickson, pp. 16-17) El principal problema de esta concepción de la educación general es que presenta al conocimiento como separado del poder, la historia, los valores y el lenguaje. Es decir, totalmente descontextualizado y neutral. De ahí particularmente parten las críticas que se le hacen a este enfoque y las diferencias que se establecen con los otros.

El pragmatismo subjetivista a lo John Dewey

Para John Dewey la concepción de la educación basada en el canon occidental que proponían Hutchins y otros era equivocada porque presentaba un constante divorcio entre el intelecto y la práctica; y entre el intelecto y la experiencia. Además, critica el carácter autoritario del canon por entender que sólo unos pocos escogerán cuáles son las verdades absolutas y cuáles son las obras occidentales que nos darán acceso a tales verdades (Dewey, 1937a, pp. 103-104). Dewey no cree que la filosofía debe subsumirse a la metafísica, la que propone principios básicos definitivos que pueden ser conocidos por la razón, trascendiendo la experiencia (Dewey 1937b, P.168).

La educación general que proponen los seguidores de Dewey está fundada en el supuesto instrumentalista subjetivista de una existencia psico-física interdependiente de la realidad, donde el conocimiento de las “cosas” siempre está limitado por la imposibilidad de lograr salirse de uno mismo; donde la realidad como tal está basada siempre en la perspectiva que asume cada cual, esto es, incompleta, y la verdad si no es relativa, es al menos relacional. Esta visión de la educación general también asume que el conocimiento, como tentativo e hipotético, es el resultado de un proceso de búsqueda de significados; un proceso descrito por el fenomenologista Merleau-Ponty

(1961) en el que el orden surge continuamente del desorden y de nuestra habilidad para darle significado a nuestra experiencia. Esto es un proceso en el cual el aspecto intrapersonal “a fin de cuentas hace aflorar toda la validez del mundo” (Husserl, 1970, p.69).

La visión del mundo de esta educación general presupone una base más subjetiva de la realidad, compuesta de incertidumbre, donde el conocimiento es un instrumento usado para el desarrollo del carácter y para el enriquecimiento de la experiencia de la vida (Dewey, 1899). Según Erickson (1992, p. 17), juzgando a partir de los supuestos subjetivos de la educación general su orientación está básicamente inclinada hacia el existencialismo –la prioridad de la existencia sobre la esencia—y como tal se enfoca en una educación para la acción personal y social. No ve la mente independientemente del cuerpo o del mundo, sino más bien como un agregado de ideas y estados mentales. Como escribió John Dewey en 1916 “el accesorio de la mente es la mente”. La mente es totalmente un asunto de “contenido” (p. 82). Básicamente entonces, como existencialista, la orientación de la educación general, al igual que la mecánica cuántica actualmente, tiene que ver con las maneras de sobreponernos a las ideas preconcebidas creadas por una estructura intelectual, o abstracción, llamada la “imagen del mundo” (Plank, 1963). Por consiguiente, la educación general enfatiza en la experimentación y en la solución de problemas mientras se enfoca en las necesidades inmediatas de los estudiantes y en su futuro. Esto significa que en la educación general las materias son vistas instrumentalmente, como el aprendizaje de nuevas formas de experimentar, “la reconstrucción de la experiencia” de Dewey (1916).

Pedagógicamente esta educación se apoya en métodos de enseñanza fundamentados en lo que la psicología del desarrollo entiende que son las funciones mentales y el comportamiento humano. Desde su epistemología subjetivista surge también una pedagogía subjetivista en la que la enseñanza y el aprendizaje son considerados como actos sociales. (Erickson, 1992, p. 17). Ahora pasamos a presentar la educación general posmoderna.

La reconstrucción posmoderna de la educación general

En esta sección me baso esencialmente en tres artículos (o un artículo dividido en tres) de Michael C. Parker titulado *General Education in fin de siècle America: toward a postmodern approach*, que salieron en tres números consecutivos de *The Journal of General Education* en 1998 (vol 47, nos. 1, 2 y 3). Según este autor el canon occidental en el siglo XX ha fallado en trascender los reclamos del relativismo y el localismo del conocimiento, lo que nos ha requerido que reconceptualicemos lo que queremos decir por conocimiento general y “educación general”. Lo que se ha llamado el “giro lingüístico” en filosofía y es llamado “teoría crítica” y “postmodernismo” en la teoría social son muestras de que el conocimiento fundamental o universal no es posible.

Según la concepción posmoderna, en el canon occidental los discursos representan no lo que es cierto, sino lo que ha sido construido como cierto. Estos expresan lo que ha sido considerado importante y aún a lo que debemos prestar atención. Sin embargo, en tanto que el poder residió principalmente en las monarquías en el pasado, el poder ha residido principalmente en las instituciones en los siglos recientes. Los discursos poderosos, nos dice Foucault (1973, 179) son “regímenes de verdad.” Para entender un tema, necesitamos ver más que un tópico; necesitamos preguntar para quién y por qué se estableció ese tema.

Parker (1998c, pp.197-198) propone que:

nuestra educación general deberá reconocer que el conocimiento es—contrario a la tradición intelectual occidental—contingente (posible pero no seguro de que ocurra). Lo que es único en la educación general americana no es la forma en que captura la verdad, sino la forma en que ésta hace énfasis en nuestras esperanzas y coloca el examen de la verdad en acciones futuras más que en absolutos eternos. John Dewey, en **Filosofía y Civilización** (1931) enfatizaba que la tarea de la investigación es reconciliar el “pasado testarudo (pertinaz) y el insistente futuro.” Esto puede ser el valor principal de las cosas que el postmodernismo enfatiza.

Más adelante Parker (1998c, pp. 203-205) continúa sintetizando la propuesta de

reconstrucción posmoderna de la educación general. Según él, desde una perspectiva posmoderna, el estudio del discurso y la textualidad, sobre cómo el lenguaje opera para construir la realidad social y mantener ambas instituciones y “regímenes de conocimiento,” es la característica principal de la educación superior. La experiencia de la educación general debería servir para demostrar que hay muchas maneras en que el lenguaje opera para crear, mantener y cambiar el mundo sociocultural. En lugar de concebir los cursos como el acto de compartir la visión actual y la interpretación de un canon, los estudiantes podrían beneficiarse de examinar las condiciones bajo las cuales cada modelo fue creado, llegó a dominar, y subsiguientemente declinó en influencia. Es decir, del proceso de deconstrucción. La sinopsis crítica, el resumen y la comparación de puntos de vista alternativos de un tema, es un sello distintivo de la educación general posmoderna—los puntos de vista son considerados como textos y estos textos en cambio refieren a otros mientras el tema es elaborado. Aquí entra el uso de un segundo sello distintivo, el hipertexto. Éste toma la actividad tradicional de cotejar referencias y contra-referencias y la ubica en el centro de la investigación. El tema no es aumentado por las referencias; más bien, el expandir la red de referencias, puntos de vista, y contra puntos de vista es precisamente el tema.

En síntesis, sólo el ciudadano bien sensibilizado y entrenado podrá identificar, resistir y sobrellevar el ataque violento de la promoción exagerada del mercado que canaliza la conducta de manera superficial y destructiva. Tal como con la ética, el discurso que va deconstruyendo al mercadeo masivo puede proveer las herramientas para ayudar a los estudiantes a lograr un nivel más alto de autonomía. Un segmento de educación general que fomente destrezas para la deconstrucción y reconstrucción de racionales éticos y morales resultaría ser muy útil a estos propósitos.

Conclusión

De los tres paradigmas epistemológicos que han guiado el desarrollo de la educación general en los EE. UU. y Puerto Rico, me parece que el que se ubica en el pragmatismo, inspirado en la obra de John Dewey, es el más adecuado para el fortalecimiento de la educación general. En primer lugar, porque enfatiza en la

importancia de la experimentación como método para acercarnos al conocimiento. En segundo lugar porque entiende que es a partir de acciones concretas, por parte de personas concretas encarnadas en un cuerpo, no del mero lenguaje y la razón abstracta, como hacen los otros dos paradigmas, que se logra transformar al individuo y a la sociedad. Finalmente, y lo más importante, porque reconoce y potencia la importancia del compromiso con la transformación social, por medio de la educación. Es decir, ubica a la educación general, según su visión instrumentalista, como un instrumento de transformación social, es decir, como un medio emancipador.

Esta perspectiva emancipadora hizo crisis en los años de posguerra y de guerra fría –y todavía no se ha recuperado- ya que los sectores hegemónicos en las universidades comenzaron a definir la democracia de forma diferente. La democracia dejó de verse como un proceso que implicaba cambios y se convirtió en un ideal político que debía ser preservado, de cara a la supuesta amenaza comunista. El foco de la educación ya no se refería al derecho del individuo de transformar la sociedad, sino en la responsabilidad del individuo, como ciudadano, de proteger la democracia, la que era identificada ahora con el *staus quo*. Las direcciones que tomó la educación general a partir de los años 1950's reflejaron el mencionado cambio. Los fundadores del movimiento en defensa de la educación general, particularmente por la influencia de Dewey, habían concebido a la democracia como un **proceso**, una manera en la que los individuos en una comunidad resolvían los problemas y creaban su cultura. En los años de posguerra, sin embargo, no sólo los educadores, sino otros funcionarios públicos, que iban teniendo una creciente voz en la educación superior norteamericana, comenzaron a ver la democracia como una **institución**, una idea casi tangible que era sinónimo del modo americano de vida. La preservación de esa institución venía a ser el objetivo de la educación. De hecho, la visión institucional de la democracia favorecía un acercamiento autoritario que estaba en contradicción con los objetivos democratizadores que por mucho tiempo inspiraron a la educación general.

Ahora nos toca a nosotros escoger la orientación epistemológica que creemos debe tener la educación general. Como ya señalé, yo me inclino por la que a mi juicio

mejor promueve el potencial emancipador y hasta subversivo que siempre debe tener la educación. Para que nuestra educación general tenga esos atributos debe concebir la democracia como un proceso y estar profundamente comprometida con ella como modo de vida, es decir, ser profundamente democrática, tanto en la teoría como en la práctica.

Referencias bibliográficas

Adler, M.J. & Van Doren, C. (1972/1940). *How to Read a Book*. New York: Simon & Schuster.

Baker, J. K. (1947). *The Evolution of the Concept of General Education*. Dissertation presented for the Degree of Doctor of Philosophy to the Faculty of the Graduated School of Yale University.

Boyer, E. L. and Levine, A. (1981). *A Quest form Common Learning. The Aims of General Education*. New Jersey: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. (1977). *Missions of the College Curriculum*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Dewey, J. (1966/1899). *Lectures in the Philosophy of Education*. New York: Random House.

Dewey, J. (Jan. 1937a). President Hutchins Proposals to Remake Higher Education, en *The Social Frontier*. Vol. III, No. 22, pp. 103-104.

Dewey, J. (March, 1937b). The Higher Learning in America, en *The Social Frontier*. Vol. III, No. 24, pp. 167-169.

Dewey, J. (1931). *Philosophy and civilization*. New York: Minton, Balch.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: Macmillan.

Echeverría, J. (Julio, 1996; junio,1997 [1987]). Reflexiones sobre la educación general en el Puerto Rico de hoy, en *Revista de Estudios Generales*. Año II, No. 11, p. 56-68.

Erikson, M.E. (1992). General and Liberal Education: Competing Paradigms, en *Community College Review*, Vol. 19, pp. 15-20.

Faust, C. H. et. al (1951). General Education: Its Nature and Purposes (Part I), en Morse, H.T. (Ed). *General Education in Transition. A Look Ahead*. Minneapolis: The University of Minnesota Press.

- Flexner, H. (1979). *The Curriculum, the Discipline, and Interdisciplinarity*, en Kockelmans, J.J. (Ed.). *Interdisciplinarity in Higher Education*. University Park: The University of Pennsylvania Press.
- Foucault, M. (1973). *The Archeology of Knowledge*. New York: Pantheon.
- Geiger, L.G. (1963). *Higher Education in a Maturing Democracy*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- González, J.J. (August 1974). *José Ortega y Gasset: A Philosophy and Practice of General Education*. PhD. Dissertation, University of Southern California.
- Husserl, E. (1970). *The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology: An Introduction to Phenomenological Philosophy*. Evanston, IL: Northwestern University.
- Hutchins, R. M. (1995/1936). *The Higher Learning in America*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Kanter, S. L.; Zeldin, F. Gamson & Howard B. London. (Eds). (1997). *Revitalizing General Education in a Time of Scarcity. A Navigational Chart for Administrators and Faculty*. Boston: Allyn and Bacon.
- Maldonado Rivera, M. (1983). "El concepto de educación general", en Maldonado Rivera, M. (Ed.) (1983). *La educación general y la misión de la Universidad en Puerto Rico*. San Juan: Universidad Interamericana de Puerto Rico.
- McGrath. E.J. (1946). The General Education Movement, en *The Journal of General Education*. Vol. 1, No. 1, p.3-8.
- Merleau-Ponty, M. (1961). *Phenomenology of Perception*. London: Routledge, Keagan-Paul.
- Miller, G. E. (1988). *The Meaning of General Education: The Emergence of a Curriculum Paradigm*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Oakehott, M. (1962). *Rationalism in Politics and other Essays*. London: Methuen.
- Parker, M.C. (1998a). General Education in fin de siècle America: toward a postmodern approach, en *The Journal of General Education*, Vol. 47. No. 1.
- Parker, M.C. (1998b). General Education in fin de siècle America: toward a postmodern approach. Part 2: Postmodernism and the nature of knowledge, en *The Journal of General Education*, Vol. 47. No. 2
- Parker, M.C. (1998c). General Education in fin de siècle America: toward a postmodern approach. Part 3: Examining the Pedagogy and Content of General Education, en *The Journal of General Education*, Vol. 47. No. 3

Planck, M. (1963). *The Philosophy of Physics*. New York: W. W. Norton.

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

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

Rattigan, B. T. (1952). *A Critical Study of the General Education Movement*. Washington D.C.: The Catholic University of America Press.

Rorty, R. (1982). *The Consequences of Pragmatism: Essays, 1972-1980*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Rubin, J.S. (1992). *The Making of the middlebrow culture*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.

Stevens, A.H. (2001). The Philosophy of General Education and Its Contradictions: The Influence of Hutchins, en *The Journal of General Education*, Vol. 50, No. 3, pp. 165-191.

Vélez Cardona, W. (2000). El currículo de Educación General en el siglo XXI. Ponencia presentada en el 12mo. *Encuentro Nacional de Educación y Pensamiento*, del 29 al 31 de marzo de 2000, en Ponce, Puerto Rico.

VV. AA. (1828). *American Journal of Education*, Vol III.

Wechsler, H.S. (1992). "Comment on 'My education in Soc 2', by Davis Riesman", en McAloon, J.J. (Ed.). *General Education in the Social Sciences: Centennial Reflections on the College of Chicago* (pp. 218-22). Chicago: Chicago University Press.

Wriston, H.M. (1934). Nature, Scope, and Essential Elements in General Education, en Gray, W. S. (Ed) (1934). *General Education . Its Nature, Scope, and Essential Elements. Vol. IV*. Chicago: The University of Chicago Press.