

## EDITORIAL

Josefina Flórez Díaz

Decana de Estudios Generales

El presente ejemplar especial de *Universalia* se realiza a objeto de celebrar su vigésimo primer aniversario en formato impreso y el décimo aniversario en versión digital. A tal fin, se han invitado a los decanos de Estudios Generales, coordinadores de reciente gestión y a profesores adscritos a las universidades que forman parte de la *Red Internacional de Estudios Generales* (RIDEG).

La primera publicación de *Universalia* se realizó en julio de 1990 por iniciativa del entonces Decano de Estudios Generales el Prof. Iraset Páez Urdaneta y de los profesores Carlos Pacheco y Cristian Álvarez, quienes le sucedieron como decanos. Gracias a la flexibilidad que ofrecen las nuevas tecnología de la información y en aras de lograr una mayor difusión de los textos en 2001, durante la gestión como decano del Prof. Carlos Pollak, se da inicio a la publicación digital de la revista. En este momento es posible acceder desde el portal de *Universalia* a todas las publicaciones-<http://universalia.usb.ve/>.

A veintinueve años del primer número impreso de *Universalia*, aplaudimos esta iniciativa y el trabajo de todos los decanos, coordinadores y personal administrativo del Decanato de Estudios Generales que le ha dado continuidad a este producto académico, a pesar de las dificultades financieras por las que ha atravesado y atraviesa la Universidad Simón Bolívar. *Universalia* es una ventana a la difusión de ideas, reflexiones y trabajos de toda la comunidad uesebista, en particular nos interesa la participación de los estudiantes de pregrado. En la revista

también se publican los trabajos ganadores de los *Concursos Anuales del Decano*: “Segundo Serrano Poncela” al mejor trabajo final escrito de Estudios Generales; “Iraset Paéz Urdaneta”, mención poesía; y “José Santos Urriola” mención cuento.

Este número está conformado por los textos de los profesores: Joaquín Marta Sosa (Decano 1985-1987), Carlos Pacheco (Decano 1991-1994), Cristian Álvarez (Decano 1996-1998), Lourdes Sifontes Greco (Decano 2004- 2008), Rafael Escalona (Decano 2008-2009), Otilia Rosas (Coordinadora de Ciclo Profesional 2006-2007, y nuevamente desde abril 2011), Daniuska González (Coordinadora de Ciclo Profesional 2007-2009), María del Carmen Porras (Coordinadora del Ciclo Básico desde abril 2011), Zaira Reverón (Coordinadora de Ciclo Básico 2005- 2008 y del CIU 2010- 2011), Judith Vanegas (Coordinadora de ciclo básico 2003- 2005) y Jeffrey Cedeño (Coordinador del CIU 2009-2010). También se presentan los trabajos de los profesores siguientes: Lic. Enrique Mata Rivera, Decano del Centro de Estudios Generales de la Universidad Nacional de Costa Rica; PhD Waldemiro Vélez Cardona, Catedrático en la Facultad de Estudios Generales del Recinto de Ríos Piedras de la Universidad de Puerto Rico y Coordinador de RIDEG; y Dr. Jorge Rodríguez Beruff, exdecano de la Facultad de Estudios Generales, Universidad de Puerto Rico Recinto de Ríos Piedras. A todos ellos nuestro agradecimiento por sus valiosas contribuciones.

Los invito, entonces, a disfrutar de la edición especial de *Universalía*.■

# La vigencia enorme de los Estudios Generales


Prof. Joaquín Marta Sosa  
Decano de Estudios Generales (1985-1987)  
Departamento de Lengua y Literatura

Los Estudios Generales no son una fórmula para que los estudiantes de las Universidades tecnocientíficas reciban una cierta educación en asuntos “humanísticos”, o que sean gente “instruida” en cuestiones de la “cultura”, capaces de mantener una conversación agradable y relativamente informada sobre temas literarios, musicales, históricos, sociales y otros contiguos. Pero aunque fuesen solamente eso ya serían importantes como apertura a saberes distintos a los exclusivamente profesionales pues éstos no contienen, ni mucho menos, todo el conocimiento que la especie humana ha ido acumulando a lo largo de siglos y que la definen en la historia del irse haciendo a sí misma. Si el caso fuese éste, los Estudios Generales tendrían la función de complemento más que de asunto central en la formación universitaria del estudiante.

Nuestro punto de vista es diferente, pues este programa universitario, nunca se insistirá suficientemente en ello, constituye parte vital de la centralidad en la formación humana, ética, moral e intelectual de esa persona que es el estudiante universitario en su tránsito paulatino, y más a o menos acelerado, hacia la condición de ciudadano. En este sentido, en los Estudios Generales lo que debe abordarse como su urdimbre íntima e indelegable es nada más y nada menos que la formación de la persona para la libertad real. Es decir (en palabras de Voltaire), para que adquiera y pueda usar las capacidades para ser y hacer todo aquello que ponderamos como valioso en la vida social, es decir, en el mundo diario de las relaciones múltiples entre las gentes.


Cuando hablamos de la importancia de los “valores”, de su primacía ética, moral, nos referimos a todo aquello que resulta valioso, es decir, imprescindible, para las relaciones sociales, para el ejercicio de la ciudadanía. No olvidemos que la designación de ciudadano proviene de “ciudad” y que fue en este espacio de vida y comunicación donde se forjó la conciencia y la práctica de la libertad. Históricamente ciudad y libertad son componentes de la modernidad que no es posible separar, reflexión que en las sociedades pre-urbanas, precitaditas jamás se abordó. Es en la ciudad donde por primera vez y de modo explícito se planteó la pregunta crucial acerca de la soberanía individual, personal, y como consecuencia inevitable, también sobre la responsabilidad que lleva consigo el “arte del vivir”, de la existencia en comunidad y no en aislamiento o tribalidad.

La conclusión de los modernos fue clarísima: esa responsabilidad (responder por mis actos, por mis quehaceres en el seno de y en relación con mis semejantes) sólo es posible en el ámbito de la libertad (el que me permite elegir de entre varias conductas posibles aquella que será la mía), que sólo puede sustentarse a partir de la conciencia personal soberana (gracias a la cual edifico aquello que considero valioso, por sobre todo lo demás, para mi vivir que no puede ser sino “vivir con los semejantes”). Es aquí donde palpita el corazón de los Estudios




Generales, en el de la formación de conciencia ética y política de ciudadanía para el ejercicio cotidiano de la libertad real, de la que opone al “poder obediencial” (obedecer al que manda) el poder de la creación (renovar para mejor las condiciones cotidianas de la existencia: fuera del cambio “no existe nada más distinto a la muerte”). En este sentido, la categoría “cultura” no significa el que sabe muchas cosas o algo de todo, significa el que es capaz de crear, de ponderar y criticar lo realmente existente y elegir maneras de reformarlo y contenidos de transformación. Es decir, la cultura como conciencia de “polis”, de responsabilidad política en la comunidad a partir de mi propia y autónoma individualidad cuya soberanía jamás entrego ni humillo ante poder alguno.

Sabemos que la única especie que tiene historia, en el estricto sentido cultural de la palabra (que ha creado sus propias condiciones sociales –no las naturales– de vivir) es la humana. Por tanto, si algo la define es su posibilidad de irse haciendo a sí misma dentro de los contextos de su vida real, a sabiendas de que las fronteras de esos contextos pueden ser cambiadas y abrirse cada vez más.



Si escudriñamos con mayor especificidad esa línea definitoria de la naturaleza formativa de los Estudios Generales, habría que decir que en ellos (para proponerlo en palabras de Ezra Pound, el gran poeta norteamericano) debe florecer “el arte de la réplica”. Esto implica que el estudiante/ciudadano pueda cuestionar todos los enunciados que buscan reducirnos o simplificarlos o congelarnos en una única, idéntica, manera de pensar y sentir, y, además, que antes que respuestas nos aporte interrogantes pertinentes que nos permitan caminar a contracorriente de lo establecido y cosificado, que nos haga resistentes contra todo aquello que intente obligarnos a ir en una sola y monocorde dirección.

En una perspectiva más genérica, se sabe que la educación, y en particular la universitaria, suele moverse entre la formación en los valores de la cultura (aquellos capaces de evaluar, valorar, cuestionar y crear), es decir, en la ciudadanía en y para la democracia, y los factores de la instrucción (aquellos que fijan los comportamientos exigidos para alcanzar fines preestablecidos) que conducen ineluctablemente a cualquiera de las formas políticas de autoritarismo (dictadura, tiranía, totalitarismo). En democracia se trata de participar y recrear, reformular y reformar; en cualquier modalidad de autoritarismo lo que se nos pide es con formarnos con recibir lo que el poder autoriza para, luego, reproducir sus voces y órdenes de mando. La contradicción esencial entre esas dos perspectivas es la que existe entre crear libremente y obedecer de manera sumisa.



De allí que los Estudios Generales tienen en sus manos un papel decisivo, el de formar ciudadanía para la democracia e impedir se cimienten los rebaños para el autoritarismo. Para alcanzar este propósito, sus programas tienen que radicarse en convertir la posibilidad de ser libres (como virtualidad humana) en la realidad de serlo de manera efectiva, tangible, contundente, es decir, en conciencia independiente, visión soberana de mundo, valoración y empleo práctico de la propia y personal ética de responsabilidad consigo mismo, con la red social en la que habita y con el entorno ecológico que lo apoya.

En suma, la ecuación a la que pertenece la formación en las Universidades, y la de los Estudios Generales específicamente, es la de la conciencia y el ejercicio de la libertad, de la pluralidad. Es la apuesta por la creación a partir de la idea seminal de que el mundo es extremadamente complejo como para que todo él quepa en la estrechísima gaveta de una ideología. La realidad no es

ideológica, es política (que viene de polis: el espacio de los ciudadanos) porque es posible valorarla y calibrarla desde perspectivas distintas y hasta disímiles y contradictorias. Lo fundamental es no dar por sentada ninguna visión apriorística, que se suponga válida en sí misma, sin más (ideología), sino insistir en la búsqueda de aquellas que parezcan más razonables, mejor argumentadas, y siempre desde el principio de que toda alternativa, toda respuesta por mejor fundada que parezca, es provisional pues la realidad, siempre y tenazmente cambiante, se encargará de superarlas. En este dato radica la diferencia y superioridad de la conciencia política por sobre la servidumbre ideológica. La conciencia política conduce a la libertad. El cerco ideológico lleva a la derrota de la creatividad. Y libertad y su secuela principal, la creatividad, son el soporte que le otorga validez a los programas que cubran los Estudios Generales.

Y justamente en el rasgo transitivo de la realidad, en el hecho de que jamás es definitiva, reside la perenne vulnerabilidad de las ideologías. Ellas se piensan a sí mismas como la respuesta perpetua a todos los problemas, a todas las exigencias de lo real, como si el mundo pudiese congelarse, inmovilizarse como una sopa que se mete en el refrigerador hasta que decidamos calentarla. Pero la realidad se mantiene siempre en estado de fluidez, es permanentemente cálida, jamás se coagula o cristaliza, es constantemente otra. De allí que los Estudios Generales nada tengan que ver con ideologizaciones sino con la liberación de la conciencia. Dicho de otra manera: con formar para la libertad y hacerlo en libertad y en la libertad.

En el campo de la libertad es posible elegir entre lo consagrado (lo que nos presentan como intocable y eterno), lo consabido (lo que defiden los amigos de los lugares comunes), lo impuesto (lo que se nos entregan con la obligación de ingerirlo), y lo que nosotros mismos en tanto ciudadanos debemos crear, producir como nuestra cultura hoy y aquí, nutrida del pasado que nos funda, usada para el presente en que vivimos y dirigida al futuro que soñamos (siempre que admitamos que el futuro no es un por-venir sino un por-hacer y, por consecuencia, el futuro lo hacemos todos a partir de lo que hoy mismo estamos haciendo o eligiendo cada uno). Esto no se sabe genéticamente, es el producto de un aprendizaje que en la Universidad configura el protagonismo de los Estudios Generales.

En este punto podemos recurrir a una afirmación rotunda, la de que cada uno de nosotros, y la sociedad entera a la que pertenecemos y que nos pertenece, somos el principal fruto de nuestras propias obras, de nuestros quehaceres reales, somos el resultado de la interrelación todo esto. En consecuencia, todos los programas de Estudios Generales tienen que evitar cualquier tentación que encalle en materias instruccionales, en radicaciones ideológicas y en divertimentos culturalistas. En una Universidad ideologizada o resecamente tecnocientífica están demás. En una que los entienda apenas como un complemento humanista, servirán al erudicionismo pero jamás a levantar la soberanía de la conciencia y el ejercicio de la libertad como condición fundante de aquello que es propio de la especie humana.

Concluamos con una proposición clave: la enorme vigencia de los Estudios Generales consiste en que no son ideológicos (no proporcionan respuestas ni una formación permanente e intocables) sino políticos (proporcionan interrogantes, respuestas provisionales, para los problemas generales, fundamentales, de la vida), pero ante todo otorgan (deben hacerlo) la pasión práctica por la libertad, por el amor favorable al con-vivir solidario con el prójimo, como condiciones del propio vivir personal e intransferible.■

# El *profe* de Generales

Prof. Carlos Pacheco

Decano de Estudios Generales (1991-1994)

Departamento de Lengua y Literatura

Docentes de cursos de Estudios Generales ha habido y hay muchos, pero el *profe* de Generales en el que estoy pensando no es cualquiera. Tengo la impresión de que es una especie particular de homo docens cuyos rasgos se han ido definiendo en tradiciones universitarias como la de la USB. Posee un perfil característico de formación e intereses, perspectivas y valores, comportamientos y estrategias pedagógicas que procuraré bosquejar en esta nota.

El hecho me impresionó de manera muy definida desde que llegué a la USB en 1979 y a lo largo del par de décadas siguientes, durante las cuales tuve la responsabilidad de enseñar tanto a los alumnos del Ciclo Básico como a los del Ciclo Profesional de los Estudios Generales y en especial cuando me tocó coordinar el segundo de estos programas junto a Iraset Páez Urdaneta y sucederlo como decano.

Sin embargo, quien primero me hizo notar ese perfil fue Fernando Fernández, a la sazón jefe del departamento de Lengua y Literatura al que yo ingresaba. Me confrontó de inmediato con un hecho fundamental que yo no había advertido: que mis alumnos no eran aspirantes a Licenciados en Letras, sino potenciales ingenieros o científicos. Aunque la *materia* pudiera ser la misma (en mi caso, aspectos del lenguaje y de su formalización artística, la literatura) no eran iguales los objetivos y por tanto debían diferir también los métodos y los enfoques. Nunca agradecí suficientemente a quien llegaría a ser uno de mis modelos de vida universitaria que me lo hiciera ver de manera tan pronta como nítida.

Así que la dinámica de las clases me mostró desde las primeras semanas que el *profe* de Generales en el que necesitaba convertirme no es cualquiera. Requiere unos talentos y cualidades, unas inclinaciones pedagógicas y unos modos de proyectarlas que afortunadamente llegué a reconocer en mí y a desarrollar gradualmente; por cierto, con gran disfrute y provecho para mi desarrollo profesional y humano.

Pues sí, el *profe* de Generales es una “personalidad académica” singular y muy valiosa, independientemente de la formación y los títulos específicos que pueda tener. Su virtud más destacada es que ama su asignatura, su carrera, su especialidad, el área del conocimiento a la que se ha dedicado. La ama y la disfruta. Comprende su importancia para la formación del ser humano y para su vida en sociedad.

Consecuentemente, como ama su disciplina, le apasiona difundirla, despertar en otros y sobre todo en los jóvenes, un genuino interés por ella, aportarles instrumentos conceptuales para conocerla, disfrutarla y comprenderla. No importa si se trata de la protección del medio ambiente o de la historia de la filosofía; de los derechos humanos o de la novela negra; de la ética empresarial o de la cultura italiana. El profe de Generales se apasiona por todo lo relacionado con esa parte del conocimiento y por sus vinculaciones sistémicas con el resto de la realidad.

Es más, en algunos casos, aunque sus estudiantes más jóvenes a veces no se enteran jamás, el *profe* de Generales es un académico pleno, respetado profesor, autor de libros, conferencista internacional y director de tesis de postgrado sobre su especialidad; pero nada de eso le impide o lo aleja de inventar con ingenio y agudeza explicaciones, ejercicios y tareas originales y divertidos que la hagan asequible a quienes por primera vez se acercan a ella, a quienes nunca la visualizaron como “carrera” o tema de investigación. Ése es otro de sus rasgos distintivos: el *profe* de Generales disfruta tanto el contacto humano y docente con sus jóvenes y legos estudiantes de las asignaturas de Estudios Generales que –permítanme la exageración– pagaría por dictarlas.

La razón es sencilla: en esos cursos él sabe cómo despertar el interés y el entusiasmo por lo que enseña. Inventa formas alternativas y a veces muy poco convencionales para facilitar el aprendizaje. Sorprende con originalidad. Explica con claridad. Reta con agudeza. Aporta con generosidad. Exige con gentileza. Escucha con paciencia. Comparte con franqueza. Enseña la necesidad del rigor. Hace apreciar el conocimiento como deleite del intelecto y la sensibilidad. Estimula un diálogo en el que puede haber diferencias de opiniones y posiciones, pero no puede faltar el respeto y las buenas maneras. No tiene miedo de corregir. Comunica el gusto por una expresión oral y escrita que conjugue corrección con eficiencia comunicativa.

En los años ochenta y noventa conocí varios colegas como Rafael Tomás Caldera, Ana María Rajkay, Cristian Álvarez, Marisela Hernández, Pedro Pablo Yáñez o Lourdes Sifontes, que según creo encarnaron ese perfil de manera sobresaliente. Quien realizó ese ideal con plenitud fue mi admirado Iraset Páez Urdaneta, a quien muchas tardes dejé en su oficina de decano de Estudios Generales enfrascado en animadas conversaciones sobre mitología griega, literatura japonesa o los cuentos de Borges con varios estudiantes que no aceptaban que su clase se les hubiera acabado tan pronto. La revista *Universalia*, en su primera etapa, fue concebida y realizada en aquella misma oficina. Todos ellos y muchos otros *profes* de Generales fueron para mí fuente de estímulo y buen ejemplo.

Es cierto: se trata de virtudes apreciables y deseables en cualquier docente, pero imprescindibles para un verdadero *profe* de Generales, porque su clientela académica (con perdón del término) no suele sentarse frente a él por una definida elección profesional, como en los cursos de su carrera, sino por intereses o aficiones secundarias, en el mejor de los casos, y en el peor, por razones que tienen más que ver con el azar (que a veces se denomina “único horario posible”) o por creencias a menudo ilusas y siempre deleznable como “aprobaré con mínimo esfuerzo” o “me servirá para subir el índice académico”. Por eso el *profe* de Generales tiene que ingeniárselas para seducirlos, motivarlos y mantenerlos activos y participativos.

El esfuerzo vale toda la pena del mundo porque no siempre, pero en algunos casos, se produce una respuesta que supera sus expectativas. Así motivados, los estudiantes son capaces de ser ellos quienes lo sorprenden a él con la inteligencia, creatividad y originalidad de su respuesta, al atreverse a innovar en la presentación de sus trabajos, luego de haberse documentado en fuentes que son para él un verdadero descubrimiento, luego de haber experimentado la sinergia del trabajo en equipo. Como suele suceder, tras un trabajo honesto y consecuente, a veces, se produce el milagro. Son momentos que perduran en la memoria y de los que en ocasiones surgen amistades para toda la vida.

No siempre sucede así, insisto. Pero el *profe* de Generales siente a veces la certeza de que ha dado en el clavo. Que ha despertado en esos pichones de ingenieros, de arquitectos o urbanistas, de matemáticos, físicos químicos o biólogos, nuevas y valiosas dimensiones intelectuales (la valoración de la música o la lectura literaria, la preocupación social, política o ambiental, la frecuentación de la filosofía o el interés por su salud física y psíquica, por ejemplo) que serán valiosas compañeras de su profesión y que les servirán de por vida.

Durante algunos años me correspondió acompañar como decano las graduaciones desde el presidium de las Autoridades. Y no pocas veces algunos de mis exalumnos de generales, ya diploma en mano, me transmitieron con su mirada, con su sonrisa y con la intensidad de su apretón de manos que aquellas horas de docencia les habían dejado algo perdurable y valioso que los había convertido en mejores profesionales y mejores seres humanos. ■ SARTENEJAS, FEBRERO DE 2011



# Crónica desde Asís

... *la Justicia y la Paz  
se abrazan*

Salmo 85 (84), 11

Prof. Cristian Álvarez  
Coordinador editorial de *Universalia* (1992-1998)  
Decano de Estudios Generales (1996-1998)  
Departamento de Lengua y Literatura

En la región italiana de Umbría, Asís se destaca sobre la colina de la parte baja del monte Subasio. Es una pequeña ciudad amurallada que preserva su estructura medieval y sus edificaciones están construidas con una piedra entre beige, blanco y rosa pálido, que, con la luz del sol y las sombras variables, ofrecen un espectáculo visual inagotable. Este se encuentra en armonía con el impresionante paisaje del valle de Asís que, al pie del Subasio, se extiende de este a oeste: desde la ciudad se puede apreciar la extensión de los campos cultivados o aún en siembra, con los colores marrones y verdes en diversos matices –ahora salpicados con franjas y puntos del amarillo intenso característico del inicio del otoño–, espacios que se encuentran interrumpidos o continuados, según se vea, con los distintos pueblos y casitas de la región.

Asís y sus alrededores giran en torno a la celebración de las figuras de San Francisco y de Santa Clara, quienes, vale la pena recordarlo, en el siglo XIII renunciaron a sus posesiones –que no eran pocas–, dejaron su ciudad y atravesaron sus murallas para optar por una vida de pobreza y con ello hallar la plena libertad en la entrega amorosa a Dios y así hacer posible la auténtica fraternidad humana, fundamento de la paz. Muy cerca, precisamente en varios lugares de ese valle y en las faldas de la montaña pueden verse desde la ciudad las huellas de los episodios vitales que registra su historia. Asimismo su recuerdo e inspiración se conserva y estimula, en particular por las muy visitadas basílicas dedicadas a su memoria y que guardan sus restos mortales, una construida en el lado este, la de *Santa Chiara*, y la otra en el extremo occidental, la de *San Francesco* con su *Sacro Convento*, visible desde cualquier punto en el valle. Y a pesar de que el turismo concurre en forma incesante a Asís, bien por peregrinación devota y religiosa o por su atrayente y muy significativo arte medieval, singularmente el de los frescos de la Basílica de San Francisco, el vivir en la pequeña ciudad no deja de ofrecer cierta paz y la sugestiva invitación a la meditación gracias al aire diáfano y a su memoria, al recorrido de las estrechas y silenciosas callecitas que suben o bajan a un espacio de sorpresa, a la particular piedra *assisiense* de sus muros que nos trasladan en el tiempo, al tañido de las campanas que anuncia el pronto inicio de la misa en una de las iglesias y al colorido paisaje agrícola del valle –incluyendo sus rastros franciscanos para quien sepa descubrirlos– que lleva a pensar que lo urbano y lo rural pueden no estar separados.

Justamente en este ambiente, propicio en muchos sentidos, con el interesante prelude el 25 de septiembre de la quincuagésima *Marcha por la Paz* a través del trayecto entre Perugia y Asís (curiosamente antiguas ciudades rivales durante la época de la juventud de San Francisco) y a la que se juntaron decenas de miles personas, el pasado 27 de octubre se celebró en Asís, por intermedio de Benedicto XVI, el encuentro interreligioso *Jornada de reflexión, diálogo y oración por la paz y la justicia en el mundo*. El Papa no sólo conmemoraba con ello el 25° aniversario de la primera reunión en Asís que realizó su predecesor Juan Pablo II con un numeroso grupo de representantes de distintas religiones para orar por la paz, sino que también el evento se reeditó bajo el lema *Peregrinos de la verdad, peregrinos de la paz* con la presencia de más de trecientas cabezas de diversas confesiones y religiones, incluyendo además algunos no creyentes, con el fin de orar, meditar y sumar voluntades por la paz. El acto se llevó a cabo en dos partes, la primera en la Basílica de Santa María de los Ángeles, a unos cinco kilómetros al sur del centro histórico de Asís, y la segunda en la Plaza Inferior de San Francisco, junto a la Basílica del Santo.

El hecho de encontrarse perspectivas y creencias distintas, que, sin renunciar a la especificidad de su peregrinaje vital tras la verdad, buscan en el acercamiento para dialogar y comprometerse en la construcción común de la aspiración humana –la elevación de la dignidad y la concordia pacífica de todos los hombres y mujeres– es de por sí un acontecimiento extraordinario y a la vez necesario, no sólo porque se convierte en evidencia real de la posibilidad a la que se aspira en ese preciso momento, sino que también coloca bases firmes para que ello pueda intentarse en el compromiso personal y comunitario de las acciones y enseñanzas de cada camino. De algún modo, se me ocurre así llamarla, es una celebración de la fraternidad de la diversidad en el peregrinaje genuino. Como ejemplo del espíritu que animó a los “peregrinos” reproduzco apenas unos fragmentos de algunos de los discursos ofrecidos por los asistentes, distintas lecciones para nuestra reflexión.<sup>[4]</sup>

[4] Las citas del discurso de Benedicto XVI son tomadas de la página [www.vatican.va/holy\\_father/benedict\\_xvi/speeches/2011/october/documents/hf\\_ben-xvi\\_spe\\_20111027\\_assis\\_sp.html](http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/speeches/2011/october/documents/hf_ben-xvi_spe_20111027_assis_sp.html) y la de los otros participantes de la página [www.zenit.org/](http://www.zenit.org/) date 2011-10-28.

Benedicto XVI: *“A partir de la Ilustración, la crítica de la religión ha sostenido reiteradamente que la religión era causa de violencia, y con eso ha fomentado la hostilidad contra las religiones. En este punto, que la religión motive de hecho la violencia es algo que, como personas religiosas, nos debe preocupar profundamente. De una forma más sutil, pero siempre cruel, vemos la religión como causa de violencia también allí donde se practica la violencia por parte de defensores de una religión contra los otros. Los representantes de las religiones reunidos en Asís en 1986 quisieron decir –y nosotros lo repetimos con vigor y gran firmeza– que esta no es la verdadera naturaleza de la religión. Es más bien su deformación y contribuye a su destrucción. Contra eso, se objeta: Pero, ¿cómo sabéis cuál es la verdadera naturaleza de la religión? Vuestra pretensión, ¿no se deriva quizás de que la fuerza de la religión se ha apagado entre vosotros? Y otros dirán: ¿Acaso existe realmente una naturaleza común de la religión, que se manifiesta en todas las religiones y que, por tanto, es válida para todas? Debemos afrontar estas preguntas si queremos*

contrastar de manera realista y creíble el recurso a la violencia por motivos religiosos. Aquí se coloca una tarea fundamental del diálogo interreligioso, una tarea que se ha de subrayar de nuevo en este encuentro. A este punto, quisiera decir como cristiano: Sí, también en nombre de la fe cristiana se ha recurrido a la violencia en la historia. Lo reconocemos llenos de vergüenza. Pero es absolutamente claro que éste ha sido un uso abusivo de la fe cristiana, en claro contraste con su verdadera naturaleza. El Dios en que nosotros los cristianos creemos es el Creador y Padre de todos los hombres, por el cual todos son entre sí hermanos y hermanas y forman una única familia. (...) Es tarea de todos los que tienen alguna responsabilidad de la fe cristiana el purificar constantemente la religión de los cristianos partiendo de su centro interior, para que –no obstante la debilidad del hombre– sea realmente instrumento de la paz de Dios en el mundo.”

El patriarca Ecuménico de Constantinopla, Bartolomé I: ...el diálogo debe conducirnos a “considerar al otro como sujeto de relación y no como objeto de indiferencia”, “porque es en la indiferencia donde nace el odio, es en la indiferencia donde nace el conflicto, es en la indiferencia donde nace la violencia (...) Contra estos males, sólo el diálogo es una solución posible y a largo plazo (...) no vivimos únicamente los unos contra los otros, o los unos al lado de los otros, sino, sobre todo, los unos junto a los otros, en un espíritu de paz, de solidaridad y de fraternidad”.

El rabino David Rosen, director del departamento de Asuntos Interreligiosos de la American Jewish Committee (AJC): “Una peregrinación es, por definición, mucho más que un viaje. Las palabras hebreas para peregrinación son ‘*aliyah la’regel*’, expresión que significa ‘subida a pie’, un concepto que tenía un significado tanto literal como espiritual: literal porque se subía desde los montes de Judea hasta el Templo de Jerusalén, espiritual o simbólica en el sentido de subir hacia Dios. (...) Este concepto de peregrinación, de ascenso, es central en la visión profética del establecimiento del Reino de los Cielos en la Tierra, la visión mesiánica de paz universal”.

Kyai Haji Hasyim Muzadi, Secretario general de la Conferencia Internacional de los Estudios Islámicos (ICIS): “...muchos problemas entre los hombres sobre esta tierra, vienen de los que siguen una religión”, pero esto no significa “que los problemas que surgen entre los hombres que pertenecen a una religión sean originados por la religión misma”.

Lo que genera conflictos y tensiones es el simple hecho de que “las religiones auténticas (...) pueden tener seguidores que no son capaces de comprender su carácter saludable de manera plena y completa”, una carencia que puede llevar “a la distorsión de la religión misma (...) Toda religión posee identidad propia”, pero “un carácter común de toda religión es la esperanza para la creación de armonía entre los hombres, paz, justicia y prosperidad y un mejor nivel de vida”. Para llegar “a una armonía y coexistencia duraderas entre las religiones (...) no se debería y no se debe cambiar lo que es distinto, y no se deben imponer los puntos de vista que no se comparten. (...) Nuestro deber, como comunidades religiosas, es el de llevar a todos los creyentes la libertad de comprender verdaderamente el propio destino, y de corregir las comprensiones equivocadas de las religiones que llevan a conflictos sociales entre la humanidad”.

Julia Kristeva, representante de los “no creyentes” o agnósticos comenzó citando las celebres

palabras de Juan Pablo II que invitaban también a resistir el totalitarismo: “¡No tengáis miedo!": *“El llamamiento de ese Papa, apóstol de los derechos humanos, nos empuja también a no temer a la cultura europea, sino, al contrario, a osar el humanismo. (...) Osamos apostar por la renovación continua de las capacidades de hombres y mujeres de creer y conocer juntos. Para que en el ‘multiverso’ de vacío, la humanidad pueda perseguir todavía su propio destino creativo a largo plazo (...) El encuentro de nuestras diversidades aquí, en Asís, atestigua que la hipótesis de la destrucción no es la única posible. (...) La era de la sospecha no es ya suficiente (...) frente a la crisis y a las amenazas que se agravan, ha llegado la era de la apuesta: osemos apostar por la renovación perpetua de las capacidades de los hombres y de las mujeres para creer, a fin de que la humanidad pueda proseguir todavía durante largo tiempo sus destino creativo (...) Tras la Shoah y el Goulag, el humanismo tiene el deber de recordar a los hombres y a las mujeres que si nos consideramos los únicos legisladores es sólo por la puesta en cuestión continua de nuestra situación personal, histórica y social, por lo que podemos decidir sobre la sociedad y la historia. (...) La memoria no es algo pasado: la Biblia, los Evangelios, el Corán, el Rigveda, el Tao nos habitan hoy. Para que el humanismo pueda desarrollarse y refundarse, ha llegado el momento de retomar los códigos morales, construidos en el curso de la historia, sin debilitarlos, para problematizarlos, renovándolos de acuerdo a las nuevas singularidades”.*

No obstante la relevancia del acto en Asís, resulta llamativo cómo este importantísimo suceso apenas fue reseñado en la prensa en general, dejando de advertir lo significativo de este encuentro, así como su reconocimiento, su compromiso y su apuesta al futuro desde la construcción presente. Al parecer no fue una noticia “rentable”, o tal vez ello no es más que la evidencia del escepticismo general ante las buenas intenciones. Pero quizás los llamados de conciencia requieren un silencio íntimo y un mayor tiempo de maduración interior si en verdad aspiran a ser efectivos. Me viene a la mente una frase de Mariano Picón-Salas que escribió en un ensayo titulado “Los Anticristos” (1937), precisamente cuando soplaban los aires de guerra en Europa y luego de ver los impresionantes frescos de Luca Signorelli en la capilla de San Brizio, en la hermosa Catedral de Orvieto, también en Umbría, a poco más de 90 kilómetros de Asís. Relacionando aquellas poderosas imágenes apocalípticas del pintor *cuatrocentista* con las oscuras fuerzas totalitarias que aparecían en aquellos momentos como invencibles, el escritor venezolano apuesta por la esperanza: “Creer en la Justicia es ya una manera de realizar la Justicia”. Pasaron los años con muchos desmanes, pero esos totalitarismos cayeron. Sin embargo, la tarea justa y de búsqueda siempre nos resultará inacabable por la propia naturaleza de nuestra fe en ella. De allí que en esta apuesta por la paz podemos comenzar por apreciar y creer en su posibilidad como lo han hecho estos peregrinos de Asís. Cruzar las propias murallas que nos encierran y limitan –como un recuerdo simbólico de Francisco y Clara de Asís– para buscar el entendimiento y la conciliación parece la opción necesaria en la apuesta por la construcción de la verdadera paz. “A medida que vamos por caminos separados –señala Benedicto XVI en el discurso de despedida a las delegaciones que participaron en el encuentro de Asís–, extraigamos de esta experiencia las fuerzas y, donde quiera que estemos, continuemos renovando este viaje que nos conduce a la verdad, la peregrinación que conduce a la paz”. ■ ASÍS, 8 NOVIEMBRE DE 2011

# La *lengua* de los Generales

Prof. Lourdes C. Sifontes Greco

Coordinadora del Ciclo Profesional de Estudios Generales (2003-2004)

Decano de Estudios Generales (2004-2008)

Departamento de Lengua y Literatura

Probablemente algunos mantengan en sus memorias esa película dirigida por José Luis Cuerda en la cual la referencia a cierto insecto volador y a su lengua, que viene desde Machado hasta el relato de Manuel Rivas que sirve de base al guión, sintetiza (o dispara) una problemática histórica en el pretexto de ciertos aprendizajes inolvidables, como el origen de la papa o *la lengua de las mariposas*. Así, pensando en *la lengua de los generales*, podríamos señalar que en la novela *El general en su laberinto*, Gabriel García Márquez inserta algunos comentarios y referencias sobre el lenguaje, oral y escrito, del Libertador Simón Bolívar. Cita, por ejemplo, la percepción que el general tenía de las cartas por él mismo escritas (“con mucha libertad y en mucho desorden”, razón por la cual pedía a sus allegados que las destruyeran o que nunca las publicaran), y alude a que, aun cuando “[e]ntre hombres solos, el general era capaz de despotricar como el más desbraguetado de los cuatreros, (...) bastaba la presencia de una mujer para que sus maneras y su lenguaje se refinaran hasta la afectación”, adecuando su lenguaje a situaciones y contextos, como muchos no lo hacemos entre el aula y la caimanera, entre el texto académico y el chat. En cambio, sobre las cartas del general Santander se observa, en el mismo volumen, que “eran perfectas de forma y de fondo, y se veía a simple vista que las escribía con la conciencia de que su destinatario final era la historia”. Dos generales, dos intenciones, dos escrituras. Un habla múltiple que se ajustaba (se nos dice) a los registros y protocolos de la época. La huella histórico-ficcional de Bolívar es también la de un hablante y escribiente que nos legó un inventario de citas que resuenan en el imaginario venezolano, sobre la moral y las luces, sobre las consecuencias de la ignorancia de un pueblo, sobre los excesos del poder, sobre la relación entre el hombre y la naturaleza y, para hacer síntesis quizás redundante con la figura histórica, sobre la libertad.

Y es que el lenguaje, instrumento (y más) para la captación y comprensión del mundo que nos circunda y constituye (por dentro y por fuera), es además el primer territorio humano por excelencia de la interacción, que nos permite discurrir no sólo con otros y con nosotros mismos, sino enlazar tiempos y espacios a través de la palabra, de la memoria y de los soportes que las más diversas tecnologías nos han ofrecido (y que hemos construido con las lenguas del pensamiento, el cálculo y la inteligencia) para diversificar y expandir el alcance de lo humano y de la Humanidad.

Mario Satz se pregunta: “El lenguaje, ¿es natural o cultural, es un don divino o un trofeo humano?”, e inmediatamente responde: “Sospecho que el misterio no se resolverá nunca, porque el día que leamos la última palabra, ése será también nuestro último día. La lengua es una trampa que sólo ella puede abrir. El alfabeto, un rosario con el que plegamos y desplegamos una y otra vez nuestros interrogantes”. Probablemente la racionalidad de algunas mentes resuelva fácilmente la segunda parte de la pregunta. Pero el reto mayor está precisamente en la primera. Y allí quizás surge uno de esos lugares en los que nos descubrimos como seres de naturaleza ficcional, en el sentido de que nuestras preconcepciones culturales se topan con lo que Iser define como “la simultaneidad de lo mutuamente excluyente”. ¿Natural o cultural, o natural y cultural? Arraigado en nuestra fisiología y domesticado por nosotros mismos, desde las neuronas hasta la conciencia social, desde el gruñido o el llanto del hambre hasta la codificación del Universo, de lo que vemos (o creemos ver), o de lo que no vemos por excesivamente grande o excesivamente pequeño para nuestras dimensiones y nuestros sentidos, es tan nuestro que lo damos por sentado, como a esos seres queridos a los que quizás dejamos de prestar atención porque “siempre están allí”, o como al mismísimo aire que respiramos mañana, tarde y noche sin conciencia alguna de lo que en un declarado lugar común podríamos llamar el tesoro (o el milagro) de la vida.

Pero volvamos al general, a los generales, y a esa noción de la libertad que asociamos de manera casi inmediata cuando se nos bombardea con alguna de esas frases de Bolívar que las revistas, la escuela, los medios y la política han en la “cartelera mental” de las “citas citables” venezolanas (en la que, por supuesto, no faltan ni el *bochinche* mirandino ni la *siembra del petróleo* de Uslar Pietri). Y preguntémonos entonces a qué viene toda esta historia de *los generales*, su habla y su escritura.

No son pocas las referencias críticas, hoy en día, alrededor del lenguaje, y sobre todo del lenguaje juvenil. Así como se espantan de los gustos musicales de los más jóvenes, los mayores suelen regodearse en una intensa dinámica de descalificación para con las curiosas abreviaturas de los mensajes de

texto o el chat, los comodines orales, las muletillas y el vocabulario general que se escucha en las calles o se lee en algunas muestras académicas. Es importante recordar que, así como en el caso del Bolívar que nos construye el Gabo, el lenguaje y los lenguajes tienen sus lugares y sus tiempos bajo el sol.

Vivimos una era que, con sus problemas y vicios (como todos), es, aunque a veces no lo notemos, simplemente maravillosa (como otras épocas, aunque por otras razones). Las posibilidades de comunicación son extraordinarias, aunque para muchos ya resulten naturales logros que hace apenas quince años no eran demasiado concebibles para la mayoría. La globalización y la conciencia generalizada de libertades y derechos traen sus propios problemas y tensiones, que aprenderemos a equilibrar y a regularizar al ritmo que nuestras limitaciones humanas nos lo permitan. Todo esto propicia una horizontalización de relaciones que, si bien luce positiva en principio, suele incomodar a muchos cuando la horizontalidad invade un espacio en el que su yo, como centro inevitable, preferiría dominar la situación. Creemos que somos más libres, pero quizás no tenemos del todo claro que la famosa libertad es parte de un *paquete*: para volver al punto de las citas reconocidas y repetidas, viene a cuento aquella de George Bernard Shaw según la cual la libertad implica responsabilidad... y su segunda parte, no siempre citada: "por eso muchos le temen". En el lenguaje y la escritura somos libres, pero sólo lo somos si somos, asimismo, efectivamente responsables.

Llegados a este párrafo, suponemos que es claro que la referencia a Bolívar, a Santander, a su lenguaje, a sus cartas y el título de esta nota no aluden directamente a la lengua de estos generales. ¿De qué generales pretendemos hablar, entonces? En la USB, esta designación, a veces práctica y abreviada, a veces cariñosa, a veces algo peyorativa, según la percepción de quien la profiere, sus resultados en "la reserva", en el trimestre o el momento de la carrera en el que se encuentre, es un término muy nuestro, con el que sintetizamos esa larga denominación de los Estudios Generales del Ciclo Profesional y las otrora Electivas de Formación General (y que en el fondo histórico-conceptual de nuestra casa de estudios incluye las asignaturas de formación general del Ciclo Básico que antaño se reconocían por códigos EG, de seguro recordadas por egresados, profesores y *x-saurios*). Bolívar y Santander, en la pluma de García Márquez, son, digámoslo así, nuestra excusa para hacer tangible una relación triádica que, en nuestra visión institucional, es clara: Estudios Generales, libertad y lenguaje. Y la responsabilidad a la que aludíamos líneas arriba es, posiblemente, la condición que reúne estos tres términos. En este sentido se mantiene la vigen-

cia de la definición de los Estudios Generales propuesta por José Santos Urriola, en la que se incluye la idea de que estos cursos “procuran facilitar la tarea del alumno en su gestión de conocer la realidad, de comprenderse mejor y de asumir sus responsabilidades, ofreciéndole una ocasión continua para que el estudiante se conciba, realice y proyecte como un hombre consciente, un ciudadano responsable, una persona culta, un estudioso inteligente y un usuario eficaz de su propio idioma”.

Hay una relación, entonces, más allá del laberinto garciamarquiano, entre los generales y la lengua. La formación para la responsabilidad es formación para la libertad y la conciencia, y esto incluye libertad y conciencia de la lengua que hablamos, esa que nos permite relacionarnos con el mundo, con el conocimiento, con los otros. El asunto de los generales y su lengua no puede ser ajeno a nadie que pertenezca a la comunidad usesebista.

Muchas cosas influyen en nosotros, muchas cosas generan cambios: la vida cotidiana, la rutina, el tránsito, los contratiempos. Aquella ilusión de ingresar a la USB que el estudiante alimentaba en sus primeros días de clase no siempre se mantiene. La vida diaria y la gratuidad de la educación nos van llevando a dejar de ver el valor de aquello que recibimos y que construimos. El síndrome de una cultura perversa en la cual “si es gratis no me importa” y “si es privado tampoco, porque yo lo pago” nos va cercando en una dinámica en la que los primeros perjudicados somos nosotros mismos. Aparece entonces una extraña inercia en la que el impulso de excelencia y superación puede dar paso al desgano y al mínimo esfuerzo: “¿Este general es fácil o difícil?”; “¿Hay que leer mucho?”; “¿Hay que escribir mucho?”.

Y aunque esto afecta a todo el conjunto de la vida académica, no es descabellado pensar que posiblemente afecte más a aquellos constituyentes de la misma que, cuando somos estudiantes, llegamos a considerar “accesorios”. Y a veces corremos también el riesgo de que el lenguaje en los Estudios Generales (y en la interacción académica toda) sea considerado “lo accesorio”, en esas formulaciones tan poco felices como “Usted me entendió”, “yo lo que quise decir fue...”, o “¿pierdo nota sólo porque me comí tres palabras en la oración”, o “¿porque no puse el verbo?”.

El problema comienza, a veces, por los propios instrumentos que el estudiante recibe. En no pocos casos, los programas de las asignaturas muestran fallas de peso en materia de simple y puro lenguaje. Ojalá la reformulación de estos instrumentos a partir de las competencias propicie una revisión a conciencia de este tipo de problemas. Y ojalá podamos hacer gala de una verdadera cooperación académica en la cual los profesores mostremos una



verdadera disposición a aprender, tanto en lo relativo a los aspectos que atañen al ámbito especializado del diseño de instrucción y a la pertinencia de la formación general como en aquellos que corresponden a la transparencia y adecuación de la escritura. Que los títulos de doctor no nos nublen la vista a la hora de estar conscientes de que los profesores también tenemos cosas que aprender y mejorar, y que el “sentido de tarima” no nos haga proferir preguntas como “¿Y quién me va a venir a decir a mí cómo tengo que escribir/ enseñar/proponer mis programas?”.

Otro aspecto que a veces atenta contra “la lengua de los generales” es la desmotivación en cuanto al proceso de evaluación y corrección, muchas veces debida a –que no justificada por– una profesión mal remunerada, la carencia de tiempo por la búsqueda de compensaciones a las deficiencias económicas o por el desgaste de las caraqueñas y cotidianas colas y situaciones no previstas que dificultan el acceso a cualquier lugar y terminan por impedirnos llegar incluso a nuestro propio interior y nos alejan de la propia conciencia. “Escriban poco”, “Examen de selección” y “No tengo tiempo de corregir” son enunciados que van atentando en estos cursos contra los principios de la evaluación continua e integral de los procesos reflexivos, y contra el espíritu de asignaturas que tienen el norte de cultivar en el estudiante ese sentido de usuario eficiente de la lengua en el que precisión no necesariamente implica brevedad –ni está reñida con ella– y lectura y escritura enriquecen la conciencia. El cumplimiento de requisitos mínimos para un fin numérico puede llegar a hacer de profesor y estudiante cómplices en un tránsito que nos lleva de la trascendencia inicial de una concepción académica a la estatura de un simple trámite.

Es claro que, por mucho que estos problemas estén extendidos, hay aún quienes trabajan, en los roles de profesor y de estudiante, en la dedicación, la constancia, la seriedad y el verdadero sentido de superación que todo esto implica. Vaya a ellos nuestro reconocimiento y homenaje: a quienes saben que en el Estudio General, en cualquier área, el estudiante debe leer y escribir, y corresponde al profesor mantener un diálogo con su lectura y su escritura (sin excusas del tipo “Yo no soy profesor de lengua”); a quienes protagonizan las discusiones en el aula con toda la seriedad de quien construye comunicación y tolerancia; a quienes ofrecen al estudiante la posibilidad de descubrir nuevos libros, autores, mundos, horizontes y referencias. Que la lengua de los generales sea, para quienes pasan día a día por nuestras aulas, definitiva e inolvidable como lo fue para aquel niño la lengua de las mariposas, es parte y construcción de la libertad (y por ende, de la responsabilidad) de todos. ■

# Los ESTUDIOS GENERALES: incitación a

# leer


Prof. Rafael Escalona  
Decano de Estudios Generales (2008-2009)  
Vicerrector Académico (2009-a la fecha)  
Departamento de Física

Ray Bradbury publicó en 1953 *Fahrenheit 451*, número que en el título hace alusión a la temperatura de combustión del papel. En esa novela, los bomberos no se dedican a apagar incendios. En la sociedad distópica donde se desarrolla la historia, los bomberos tienen la misión de quemar libros, ya que según los gobernantes, leer impide a los ciudadanos “ser felices porque los llenan de angustia”. Según el razonamiento de la casta militar gobernante, al leer, instruirse y aprender, las personas empiezan a ser diferentes cuando deberían ser todas iguales. ¡Ciertamente, el leer es considerado para algunos regímenes políticos como una actividad altamente peligrosa y subversiva[1].

En contraposición a una presencia de mensajes audiovisuales permanentes y avasalladores, la lectura y su proceso casi se ve como un atavismo cultural, una actividad demodé que va en contra de la dinámica comunicacional imperante: rápida, inmediata, abierta y pública. El twitter, el facebook, el blogspot, el intercambio de pins entre modelos más sofisticados de blackberrys, todos ellos atentan contra una actividad lectora, que por naturaleza y esencia es calmada y aislada, privada, algunas veces íntima, que exige al mismo tiempo concentración y entrega por parte del lector.

Ya se habrá advertido que no me refiero a la lectura superficial que inducen los medios electrónicos antes señalados, o al revoloteo pseudo-lectural de hojear una revista o un periódico de circulación breve y fugaz. No. Me refiero obviamente a ese proceso mediante el cual se crea una vinculación afectiva y casi simbio-neurológica entre un lector y un libro.

eer  
eer  
eer  
eer  
eer  
eer  
eer  
eer  
eer  
eer  
eer  
eer  
eer  
eer  
eer  
eer  
eer  
eer  
eer  
eer  
eer  
leer



En la Universidad Simón Bolívar, entre los méritos que han tenido y tienen las asignaturas de Estudios Generales desde su instauración y a lo largo de su historia, es que casi todas ellas obligan, y en el mejor de los casos, persuaden y convencen, a los estudiantes a lecturas extensas e intensas. De hecho, algunas veces los cursantes de Estudios Generales han pasado de ser lectores avezados a escritores incipientes. Es más, en ciertos casos muy elocuentes, han propiciado el descubrimiento de una auténtica vocación por la escritura. ¡Ingenieros y licenciados en ciencias básicas que concursan y ganan en poesía, ensayo, cuentística o crítica literaria!

Pero ciertamente, más allá de estimular y propiciar uno de los procesos cognoscitivos más complejos y elevados del cerebro del homo sapiens, si transmitimos, recuperamos o propiciamos el gusto por la lectura por sí misma, ya habremos logrado mucho para la formación integral de nuestros estudiantes.

En conclusión, y recordando al maestro Santos Urriola, un muy recordado colega y Decano, la incitación a leer que procuran estas asignaturas de libre elección y obligatorio cumplimiento, conlleva facilitarle al estudiante conocer y aprehender su realidad y de comprenderse mejor a sí mismo, ofreciéndole una ocasión de ayudarlo a formarse en tanto ciudadano responsable, estudioso inteligente, usuario eficaz de su propio idioma y sobre todo una persona que propenda en todo momento a su propia autorrealización. ■ MARZO 2008

# El programa de Estudios Generales en la Universidad Simón Bolívar

Prof. Josefina Flórez Díaz  
Decana de Estudios Generales (2009- a la fecha)  
Departamento de Planificación Urbana

[1] Decanato de Estudios Generales. Universidad Simón Bolívar. Disponible en: [www.generales.usb.ve](http://www.generales.usb.ve)

[2] De acuerdo al Reglamento General de nuestra casa de estudios. Disponible en: [www.cenda.usb.ve/reglamentos/ver/249](http://www.cenda.usb.ve/reglamentos/ver/249)

Con la misión fundamental de procurar la formación integral de sus estudiantes, durante el proceso de planificación y diseño de la Universidad Simón Bolívar (USB) se plantea la incorporación del programa de Estudios Generales y, desde que se inician las actividades en enero de 1969, los “*pensa* de las distintas carreras incluyen la preparación en saberes básicos, científicos y humanísticos, y reservan espacios de obligatorio cumplimiento para cursos de formación general”<sup>[1]</sup>.

El Decanato de Estudios Generales es el órgano académico responsable del diseño de los programas de enseñanza del Ciclo de Iniciación Universitaria (CIU), Ciclo Básico y Estudios Generales del Ciclo Profesional, así como de la coordinación y evaluación de la ejecución de estos programas en ambas sedes<sup>[2]</sup>. Desde setiembre de 2008, el Decanato cuenta con cuatro coordinaciones docentes que atienden los programas de estudios mencionados y que son: Ciclo Básico y Ciclo Profesional en la Sede de Sartenejas, Formación General en la Sede del Litoral y Ciclo de Iniciación Universitaria, que atiende este programa en las dos Sedes. En el pasado solo estaban adscritas al Decanato las dos primeras coordinaciones. La Coordinación de Formación General, responsable del Ciclo Básico y los Estudios Generales de Ciclo Profesional de la Sede del Litoral, estaba adscrita al Decanato de Estudios Tecnológicos y por decisión de Consejo Directivo (CD) del 16-07-08 se adscribe al Decanato de Estudios Generales. Con relación al CIU, este programa se crea de forma experimental en Sartenejas, por resolución de CD del 25-05-05, y en sesión del 10-05-06 se acordó ampliar el programa en la Sede del Litoral; posteriormente, por resolución de CD del 16-04-08 el CIU se incorpora a los programas regulares de la Universidad y la Coordinación del CIU se adscribe al Decanato de Estudios Generales.

En el presente, los planes de estudios de las carreras largas están diseñados para ser cubiertos en cinco años y están constituidos por el ciclo básico de un año de duración y el ciclo profesional. El primer ciclo incluye seis asignaturas obligatorias de Estudios Generales –18 unidades crédito– dedicadas a las áreas de lenguaje



y ciencias sociales –Hombre, Cultura y Sociedad o Venezuela ante el Siglo XXI–; durante el ciclo profesional los estudiantes deben cursar seis asignaturas –18 unidades crédito– de Estudios Generales, de obligatorio cumplimiento y libre elección. Las carreras cortas, con una duración de tres años, tienen una estructura semejante y el Ciclo Básico consta de dos trimestres. Las unidades crédito destinadas a Estudios Generales en estas carreras son: 12 en el ciclo básico –Lenguaje y Hombre, Cultura y Sociedad– y nueve en el ciclo profesional. Del total de unidades crédito de las carreras entre 16% y 18% está destinado a Estudios Generales.

[3] Por decisión del Consejo Académico del 11-06-08, el Decanato de Estudios Generales, con el concurso de tres Divisiones y varios departamentos académicos, evaluó la incorporación de la temática ambiental en el Ciclo Básico de las carreras largas, recomendando la incorporación transversal de este tema. Esta recomendación fue aprobada en la sesión de Consejo Académico del 14-07-10.

Una modificación relevante en las carreras largas ocurre en 1990, cuando se formaliza el primer Ciclo Básico diferenciado por área del conocimiento. El Ciclo Básico de Arquitectura y Urbanismo fue aprobado en sesión de CD del 11-07-90 y entra en vigencia, de forma experimental, en setiembre de ese mismo año; a pesar de este cambio, la estructura de los Estudios Generales de este nivel se mantiene igual. Otra modificación de los Estudios Generales del Ciclo Básico se realiza a principios de los años 90 cuando se excluyen del programa las asignaturas “El hombre y su ambiente”, permaneciendo las de ciencias sociales<sup>[3]</sup>.

[4] Información está disponible en el portal del Decanato: [www.generales.usb.ve/pdf/lineamientos.pdf](http://www.generales.usb.ve/pdf/lineamientos.pdf); [www.generales.usb.ve/pdf/Lineamientos%20EEGG%20CA%201998.pdf](http://www.generales.usb.ve/pdf/Lineamientos%20EEGG%20CA%201998.pdf)

Entre 1996 y 1998 el Decanato de Estudios Generales revisa la base conceptual de la formación general en la USB y define la estructuración de los Estudios Generales del Ciclo Profesional<sup>[4]</sup>. La Coordinación de Ciclo Profesional, como unidad responsable del diseño de las asignaturas de Estudios Generales a este nivel, de manera regular evalúa las propuestas de nuevos programas que son presentadas por los departamentos académicos de las dos sedes y revisa los programas vigentes, a fin de garantizar su actualización con base en los lineamientos establecidos. En este contexto, a finales de la década de los 90, se hace una evaluación de todos los programas de las asignaturas, es así como se identifican los que cumplían con los lineamientos definidos por el Decanato, y otro grupo de asignaturas que, por su carácter instrumental, pasaron a formar parte del programa de Extraplanes de Estudios Generales. De la misma



manera, entre 2003 y 2004 se evalúan las “Electivas de Formación General” –que se dictaban en la Sede del Litoral– con el objetivo de establecer las que cumplieran con los lineamientos de Estudios Generales o que podían ser adaptadas y así incorporarlas al programa. A partir de 2008, cuando la Coordinación de Formación General es adscrita al Decanato de Estudios Generales, todas las asignaturas que se ofrecen en las dos sedes deben cumplir con los lineamientos establecidos.

Otra actividad llevada a cabo por la Coordinación de Ciclo Profesional desde el trimestre abril-julio 2010 ha sido ofrecer un taller dirigido a profesores de ambas sedes, que tiene por objeto difundir y discutir los lineamientos de los Estudios Generales, así como los criterios para el diseño de los programas de las asignaturas. Por otro lado, en 2011 se redefine el concepto de los Extraplanes y se hacen ajustes en los códigos de estas asignaturas para facilitar su identificación. Como consecuencia, a partir de setiembre de 2011, la tercera letra del código de las asignaturas de Extraplanes de Estudios Generales es la W.

La oferta de Estudios Generales de ciclo profesional se ha concentrado en las áreas de: ambiente y ciudad; arquitectura; ciencias políticas; arte y música; lengua y literatura; economía; cultura, historia y filosofía; conducta humana; y ciencias biológicas. En la Sede de Sartenejas estos cursos son dictados principalmente por los departamentos académicos adscritos a la División de Ciencias Sociales y Humanidades y a la División de Ciencias Biológicas. En la Sede del Litoral todas las asignaturas son dictadas por el Departamento de Formación General y Ciencias Básicas. En los últimos dos años en Sartenejas se han ofrecido entre 73 y 85 secciones trimestralmente, para atender una demanda que varía entre 1.700 y 2.200 estudiantes. Esta oferta se ha visto limitada por las restricciones financieras y de recursos humanos de la Universidad. En la Sede del Litoral se abren entre 12 y 18 secciones para atender entre 200 y 280 estudiantes trimestralmente.



A pesar de que el formato de los cursos intensivos no es considerado por el Decanato como el adecuado para dictar las asignaturas de Estudios Generales, la oferta de estos cursos se extendió al período intensivo –julio/agosto– a partir de 2003. Esta iniciativa surgió como una solución circunstancial para recuperar un trimestre del año académico 2002-2003. El Consejo del Decanato de Estudios Generales, en sesión de junio 2010, decide mantener la oferta de estos cursos durante el período intensivo bajo ciertos criterios. Uno de los criterios establecidos es que sólo se abrirá el programa si la oferta de asignaturas es diversa. Con base en esta decisión, durante el intensivo 2011 se abrieron nueve secciones de Estudios Generales –ocho asignaturas diferentes– y se atendieron 249 estudiantes en la Sede de Sartenejas. De esta manera, además de ampliar la oferta, se disminuyó a 27 el número promedio de estudiantes por sección –en los años anteriores el promedio se ubica entre 33 y 37 estudiantes por curso–.

En sintonía con el objetivo del Plan de Gestión 2009-2013 referido a la “actualización permanente de los planes de estudio de las carreras, tomando en cuenta los nuevos enfoques de las distintas disciplinas”, los Decanatos de Estudios de Pregrado de la Universidad están trabajando en la definición del perfil del egresado de las carreras largas y cortas a través del enfoque de competencias. El Decanato de Estudios Generales es el responsable de definir el perfil por competencias del egresado del CIU y las competencias genéricas de los egresados de carreras cortas y largas. A fin de lograr este objetivo, está previsto realizar una consulta sobre las competencias genéricas, dirigida a empleadores, estudiantes, egresados y profesores, en los próximos trimestres.

Podemos concluir que, a pesar de la pertinencia y tradición de la formación general en la USB, aún queda un largo camino por recorrer a objeto de fortalecer el programa y mantenerlo actualizado tomando en cuenta la cambiante realidad venezolana y global. ■

# Los ESTUDIOS GENERALES y los cantos de sirena

Prof. Otilia Rosas González  
Coordinadora del Ciclo Profesional de  
Estudios Generales (2006-2007) (Desde abril 2011)  
Departamento de Ciencias Sociales

Muchos de nosotros hemos tenido la oportunidad de impartir clase de algún “general”, como comúnmente le decimos en el ámbito universitario, a las asignaturas de Estudios Generales. En mi caso, además de haber dado unas materias con mi propio programa o con el de otros, he estado al frente de la Coordinación del Ciclo Profesional del Decanato de Estudios Generales, lo cual me ha dado una perspectiva más completa del propósito de la creación e inclusión de estos cursos, que no es más ni menos, como explicaba el Prof. Cristián Álvarez (1998), el “aprender a conocer la realidad, lo que incluye la propia condición humana, su relación con el entorno y los métodos y resultados del saber que cultiva; aprender a asumir las responsabilidades que implican los alcances y limitaciones de ese pensar; recordar, recobrar la reflexión sobre lo humano y sus saberes a partir de los temas y áreas del conocimiento constituyen el fin de los cursos de Estudios Generales” (*Lineamientos para la formulación de cursos en el programa de los Estudios Generales del Ciclo Profesional, I Parte*).

Son muchos los temas que en las diversas áreas de las ciencias sociales, ciencias biológicas y de las humanidades se han desarrollado a lo largo de todos estos años en Estudios Generales. Puedo decir con toda franqueza, que muchísimas veces he añorado volver a ser una estudiante, solo para tener la posibilidad de tomar una de esas materias tan atractivas. Pienso que nuestros muchachos y muchachas son afortunados en contar con una universidad, como la Simón Bolívar, que les brinda una amplia gama de asignaturas para escoger del enorme espectro de contenidos heterogéneos, acorde a sus gustos o preferencias, compaginados con sus materias de carrera.



Por otra parte, también es gratificante escuchar las opiniones de los estudiantes cuando hablan entusiasmados acerca de un “general”, o se lamentan de no haber encontrado cupo en uno que está completamente lleno, exclamando que un “compañero se lo recomendó, que es buenísimo”, o algo por el estilo, implorando por un “huequito” para inscribirlo. Otras veces son los propios alumnos que ya hemos tenido, quienes nos solicitan que abramos otro general para continuar cursando en una línea temática similar, porque no pueden volver a tomar el mismo.

Hay casos en que algunos muchachos confiesan que tomaron el general con la excusa de que les convenía el horario, sin saber de qué trataba el curso ni quién era el profesor, porque debían tomar alguno ya que les correspondía en ese trimestre, pero que no tenían particular interés en esa materia. Sin embargo, es sorprendente que luego se entusiasmen, participen activamente en clase e incluso reconozcan que jamás imaginaron que pudiera ser tan interesante para ellos y que lograran entender y apreciar aspectos que nunca habían tomado en cuenta, o que simplemente percibían como algo alejados a sí mismos.

Son estos momentos en los que me reafirman la finalidad de los Estudios Generales, es decir, “el objetivo que se persigue apunta a elementos de la educación que desbordan los períodos de instrucción de una asignatura en un trimestre, e incluso los años de formación profesional en la Universidad, pues es claro que de lo que se trata no es de dotar de una información o entrenar en una determinada destreza, sino de la difícil tarea de la formación de una conciencia responsable, independiente y con criterio (acaso “la conciencia como primera libertad”, como señalaba Mariano Picón-Salas); aún más, podemos llegar a afirmar que lo deseable de estos fines de la Formación General es que continúen toda la vida” (Cristián Álvarez, 1998 en *Lineamientos para la formulación de cursos en el programa de los Estudios Generales del Ciclo Profesional, II Parte*).

Recuerdo con mucha claridad, como si hubiese pasado ayer, las veces que mis estudiantes me han expresado sus impresiones, maravillados ante su propio descubrimiento del mundo. Uno de aquellos muchachos ingresó a mi clase de *El mestizaje en Venezuela: sus orígenes* (CSX145), porque no pudo reservar en el cupo de la materia que quería por problemas de horario. El chico en cuestión era alto, fornido, ojos claros, muy bronceado por sus prácticas de surf –“cuando tenía cualquier tiempito libre”, me decía, “porque la Simón no te deja”–, muy inteligente, pero también muy displicente, con cara de aburrido en algunos momentos o desafiante en otros, casi saboteador, durante los primeros días de clase. A medida que fue transcurriendo el trimestre, aquel muchachote con rostro de niño aún, comenzó a evolucionar: ya

sus intervenciones no eran las frases sarcásticas o descalificadoras del comienzo, ahora eran comentarios acertados y preguntas más agudas acerca de la temática del curso. Gratamente vi cómo se iba transformando. Cuando aún el Decanato podía otorgar apoyo financiero para realizar trabajos de campo, logré llevar al grueso de la clase a la festividad de San Juan, en Chuao del estado Aragua. Durante la actividad este estudiante fue uno de los más interesados en la recopilación etnográfica del evento. Se convirtió en el líder de su grupo de investigación, y con toda la parafernalia del caso, organizaba y dirigía las labores de sus compañeros –“tú, fotografía; tú, graba el video; éste y yo hacemos las preguntas y grabamos las respuestas”, etc-. Fue uno de los más fervientes seguidores de la técnica de la observación participante.

No pude evitar sonreírme cuando lo vi pasar en la procesión que llevaba la imagen del santo, junto a toda la gente del pueblo. Era imposible que no destacara: un muchacho inmenso, un rubio bronceado, vestido como listo para entrar al mar a surfear, con su vela en la mano, muy atento a lo que ocurría. Esa noche, toda la noche, aquel estudiante rezó, tomó chocolate caliente preparado con el cacao cultivado y cosechado en el pueblo, bailó tambores en honor a San Juan, habló y habló con los informantes, se le presentó ante la cofradía de mujeres, de todas las edades, que se encargan del cuidado del santo y les pidió permiso para entrar en la casa de San Juan para escuchar los cantos de sirenas, el cual le fue extrañamente concedido, ya que ellas son bastante recelosas con los foráneos. Los cantos de sirenas son entonaciones de melodías que las cofrades cantan ante la imagen de San Juan, ya sea en grupo, entre dos de ellas, o alguna cofrade sola. Estos extraordinarios cantos, propios de la costa aragüeña, expresan alabanzas al santo, pero también se presentan chistes, bromas, chismes, todos positivos, entre las cofrades.

Al final del trimestre, su equipo de investigación presentó uno de los mejores trabajos escritos, y la presentación oral fue impecable. Cerró la exposición expresando su propio asombro ante su deslumbramiento, llamémoslo así al descubrimiento que hizo acerca de una realidad que, hasta entonces, era absolutamente lejana y ajena a él, y que podía entender incluso “cosas que sus abuelos y su familia hacían o decían” y que para él no habían tenido sentido. Obviamente, fueron momentos muy emocionantes para todos en la clase.

Este es solo uno de tantos instantes de mi vida académica en que puedo constatar la innegable importancia que han tenido y tienen los cursos de Estudios Generales. Una importancia que va más allá de la formación integral de nuestros estudiantes como parte de un pensum de estudios, ya que ha encontrado eco también en los egresados de la Universidad Simón Bolívar que, como nos consta, están entre los mejores profesionales del país, y si no pecco de orgullo, también del mundo. Para ellos va mi canto de sirena.■

# Estudios Generales: ¿para qué?

Prof. Daniuska González González

Coordinadora del Ciclo Profesional de  
Estudios Generales (2007-2009)

Departamento de Lengua y Literatura

En estos tiempos de globalización y cambios con formatos estandarizados, como plantea el teórico Jameson, cabe preguntarse acerca de cómo se puede marcar la *diferencia*. Un paneo rápido por los programas televisivos, por las escasas librerías de la ciudad capital, por las carteleras de los cines comerciales, por *Facebook* o por *Twitter*, nos demuestran que la vida colectiva parece sustentarse sobre un código de barras idéntico, sin novedad, y, lo peor, sin ejercicio del pensamiento.

Sin embargo, para los estudiantes de pregrado de nuestra Universidad se abre un resquicio por entre esta “normativa vivencial”: los programas de Estudios Generales, los cuales posibilitan la discusión, la reflexión y el análisis certeros, bien sobre cuestiones actuales o del pasado que siempre nos ayudan a mirar el presente; bien sobre acontecimientos reales o ficcionales, estos últimos una oportunidad de excepción para imaginar más allá de lo tangible y de lo tecnológico.

Como profesora de dos Estudios Generales bastante polémicos por sus temáticas, el LLB546 *Imaginarios del Mal: aproximaciones a la representación del mal en la cultura occidental* y el LLB553 *Disonancias de la violencia: una lectura desde la ficción al problema contemporáneo de la violencia*, me he propuesto que mis estudiantes encuentren esa diferencia que hace pauta y que les lleva a ver más allá, mucho más allá, de lo “evidente”. Así, resulta importante que observen su entorno desarticulando clichés y dogmas, ese blanco y negro terribles,



sin el espectro de los grises; comprendiendo que el lugar del otro puede convertirse, por circunstancias, en sus propios lugares; que la información, no importa su emisor, debe ponerse bajo sospecha, en el “rango de la incertidumbre”, acotaría Baudrillard, uno de los autores imprescindibles para entender el siglo XX y el actual; y que conceptos sólidamente construidos en apariencia se intercambian fácilmente si se desplazan por segundos sus perspectivas.

Algunos artículos sobre la violencia urbana, por ejemplo, señalan la pobreza como una de sus causales y casi todos los estudiantes que toman el EGE LLB553 llegan con esa visión. Pero ya en la tercera clase este criterio desaparece: el texto del escritor mexicano Carlos Monsiváis establece la frustración ante las expectativas de vida como el móvil para este tipo de violencia. He ahí la razón de por qué se roba un *blackberry* y no el pan que quitaría el hambre; o por qué se asesina por unos zapatos de marca. La respuesta también expone la réplica a la experiencia de vida de la mayoría de los grupos: el 80% de sus integrantes ha sufrido un asalto, con la consecuente pérdida de un teléfono celular caro o una mochila costosa.

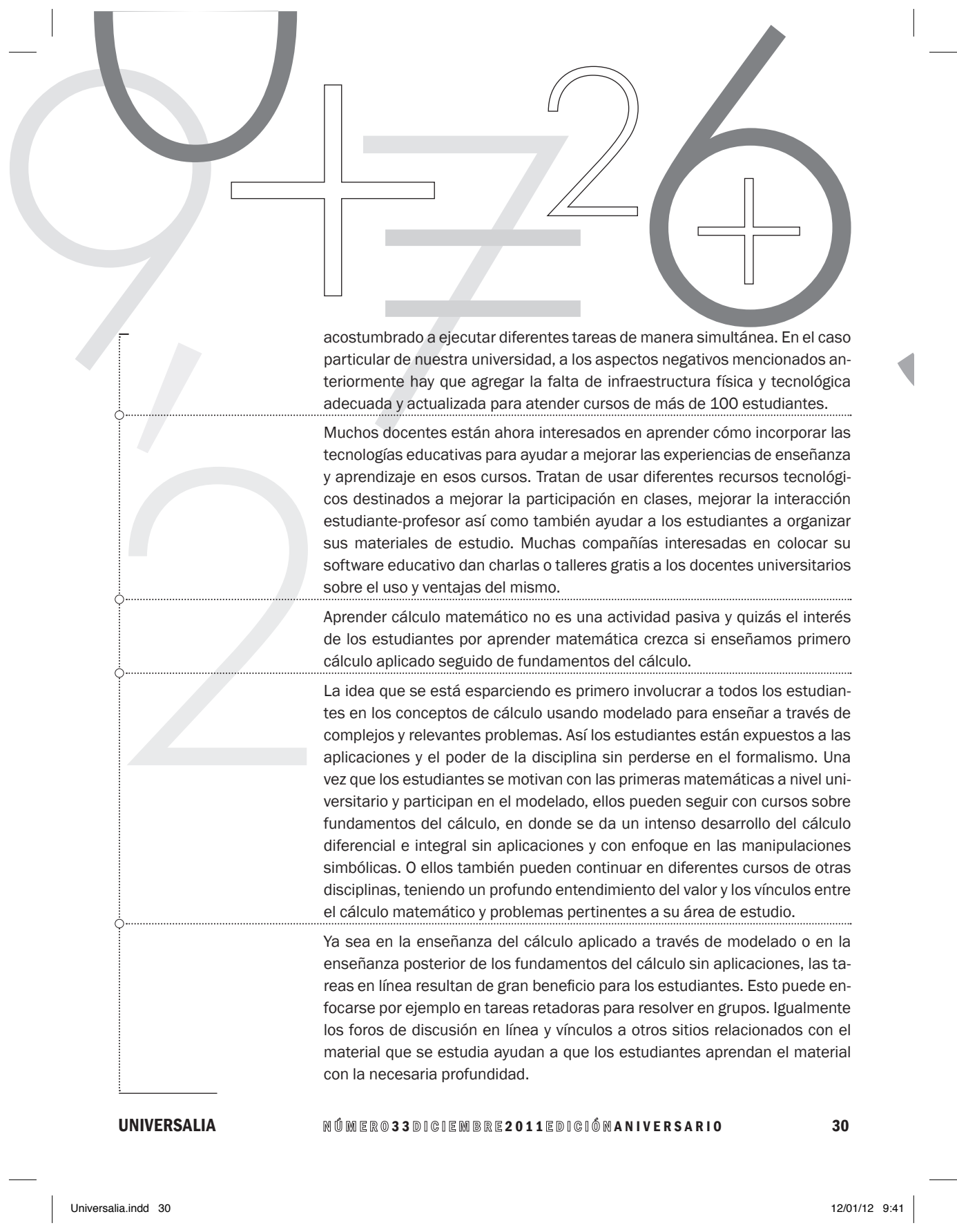
La pertinencia de los Estudios Generales como punto de encuentro para debatir, intercambiar, pensar, leer y formar valoraciones propias en el estudiante, se consolida, y, al unísono, se transforma en un proceso de retroalimentación para el profesor. Es el espacio por excelencia para avanzar cada vez más hacia una universidad nueva –y no hay que temerle a los adjetivos politizados– y hacia un profesional con conocimientos, amplitud de criterios y fortaleza en la discusión, un profesional diferente. Más conveniente y actualizado no podría ser un programa universitario, a corto y a largo plazos. Mucho más en esta época de banalidad y uniformes mentales. ■ FEBRERO, 2011

# Hacia una nueva enseñanza del cálculo matemático

Prof. Carmen Judith Vanegas  
Coordinadora del Ciclo Básico (2003-2005)  
Departamento de Matemática Pura y Aplicada

Actualmente en varios países se está haciendo una revisión de la metodología en la enseñanza de la matemática. Se reportan en los diferentes encuentros de esta área, diversas experiencias en la manera de enseñar esta disciplina a nivel superior. Todas las experiencias tienen en común el objetivo de “aprender haciendo” y muchas de ellas se sustentan en las lecciones aprendidas a través de proyectos complementarios innovadores y eficaces relacionados con el mundo real y en el uso de herramientas tecnológicas.

No sólo en Venezuela los recursos universitarios tienen que ser estirados, influyendo esto en el crecimiento en tamaño de las secciones, sino que también aquí y afuera los soportes de apoyo se han reducido. El formato tradicional de clases de cálculo de tamaño pequeño (30-35) está cambiando a un formato de conferencias en grandes espacios (para más de 150 estudiantes). Esto ha traído aspectos negativos como la falta de compromiso de los estudiantes y la falta de interacción entre estudiantes y sus profesores, y por otro lado ha creado la necesidad entre los estudiantes de encontrar mejores estrategias de estudio. Es así que con recursos limitados más cursos están haciendo uso de los sistemas de tareas basados en la informática. Desafortunadamente, la mayoría de esos sistemas todavía tienen limitaciones pedagógicas que se están tratando de superar. Para esto jugará un papel importante la psicología del aprendizaje a distancia en interacción con el nuevo estudiante que ha crecido rodeado de una variada y constantemente cambiante tecnología y



acostumbrado a ejecutar diferentes tareas de manera simultánea. En el caso particular de nuestra universidad, a los aspectos negativos mencionados anteriormente hay que agregar la falta de infraestructura física y tecnológica adecuada y actualizada para atender cursos de más de 100 estudiantes.

Muchos docentes están ahora interesados en aprender cómo incorporar las tecnologías educativas para ayudar a mejorar las experiencias de enseñanza y aprendizaje en esos cursos. Tratan de usar diferentes recursos tecnológicos destinados a mejorar la participación en clases, mejorar la interacción estudiante-profesor así como también ayudar a los estudiantes a organizar sus materiales de estudio. Muchas compañías interesadas en colocar su software educativo dan charlas o talleres gratis a los docentes universitarios sobre el uso y ventajas del mismo.

Aprender cálculo matemático no es una actividad pasiva y quizás el interés de los estudiantes por aprender matemática crezca si enseñamos primero cálculo aplicado seguido de fundamentos del cálculo.

La idea que se está esparciendo es primero involucrar a todos los estudiantes en los conceptos de cálculo usando modelado para enseñar a través de complejos y relevantes problemas. Así los estudiantes están expuestos a las aplicaciones y el poder de la disciplina sin perderse en el formalismo. Una vez que los estudiantes se motivan con las primeras matemáticas a nivel universitario y participan en el modelado, ellos pueden seguir con cursos sobre fundamentos del cálculo, en donde se da un intenso desarrollo del cálculo diferencial e integral sin aplicaciones y con enfoque en las manipulaciones simbólicas. O ellos también pueden continuar en diferentes cursos de otras disciplinas, teniendo un profundo entendimiento del valor y los vínculos entre el cálculo matemático y problemas pertinentes a su área de estudio.

Ya sea en la enseñanza del cálculo aplicado a través de modelado o en la enseñanza posterior de los fundamentos del cálculo sin aplicaciones, las tareas en línea resultan de gran beneficio para los estudiantes. Esto puede enfocarse por ejemplo en tareas retadoras para resolver en grupos. Igualmente los foros de discusión en línea y vínculos a otros sitios relacionados con el material que se estudia ayudan a que los estudiantes aprendan el material con la necesaria profundidad.



### La matemática de la sostenibilidad

La matemática de la sostenibilidad se presta a llevar las preguntas del mundo real al aula y nos presenta una excelente oportunidad para que los estudiantes consideren estas preguntas por sí mismos. Los estudiantes reconocen los temas de los nuevos titulares de noticias, pero rara vez tienen la oportunidad de analizar directamente los datos relativos a estas situaciones. Ejemplos que impliquen la sostenibilidad abundan en cualquier parte del mundo. A nivel mundial se podría incluir las estimaciones de los gases de efecto invernadero en la atmósfera y el uso de salmón modificado genéticamente para aliviar el hambre del mundo. En Venezuela pudiera ser la sostenibilidad del cultivo comercial de arroz, yuca, granos etc., diseño y construcción de viviendas multifamiliares prefabricadas, optimizar el programa de reciclaje de la basura de la ciudad, desarrollo de energía solar, etc. Los estudiantes participan en una experiencia práctica de aprendizaje mediante modelos matemáticos para entender los grandes temas sociales de interés local y nacional. Los cursos se pueden ejecutar en colaboración con las empresas locales y centros de investigación, con los estudiantes creando y analizando modelos basados en datos reales. Sin perder de vista que el objetivo principal es motivar a las ideas matemáticas, se le puede suministrar a los estudiantes detalladas referencias científicas, diversas fuentes e información contextual sobre el problema a investigar.

Podemos aprovechar esta oportunidad para enseñar a los estudiantes cómo utilizar las matemáticas para mejorar el mundo. Al final, habrán aprendido contenido matemático interesante y cómo aplicarlo para ser un ciudadano informado, responsable y activo.

Para llevar a cabo un cambio de tal magnitud en esta universidad, se tendrá que luchar con uno de los peores enemigos: la resistencia al cambio de este sistema ya anacrónico de enseñanza que seguimos usando en todos los niveles de educación. Igualmente resultará difícil de superar la falta de recursos que pudieran suministrar una mejor infraestructura para llevar adelante estos cambios.■

# De la lectura y la escritura en el Ciclo Básico

Prof. María del Carmen Porras  
Coordinadora del Ciclo Básico (Desde abril 2011)  
Departamento de Lengua y Literatura

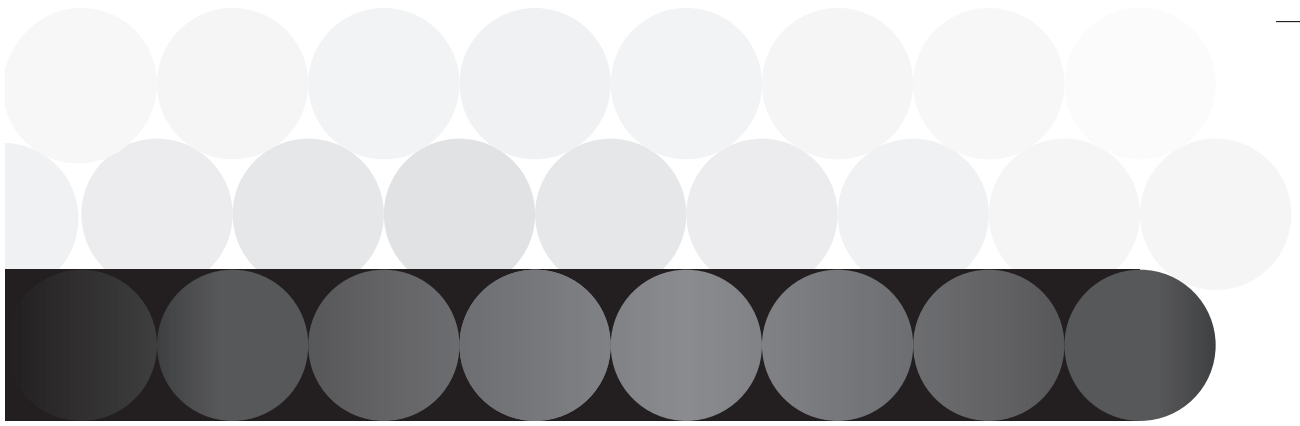
Comprensión lectora. Desarrollo de habilidades para redactar. Capacidad de síntesis y de ampliación. Elaboración de esquemas, de comentarios, de textos expositivos y argumentativos. Desarrollo de habilidades para acercarse al hecho literario y artístico.

A grandes rasgos, son éstos los aspectos que los programas de Lengua y Literatura abarcan durante el Ciclo Básico que cumplen los estudiantes que ingresan a la USB. Expuestos así, tan fríamente, parecen ser simples estrategias para, de manera quizás mecánica, leer y escribir adecuadamente. Sin embargo, lo cierto es que las frases con las que inicié este texto esconden tras su sencillez una complejidad que espero poder presentar a continuación.

Es natural que al comienzo del año académico, muchos estudiantes entren al aula donde se imparten los cursos de Lenguaje con una actitud un tanto defensiva. Quizás ven a su docente de esta materia como una especie de corrector inclemente, que los va a torturar con reglas y normas ortográficas, que les va a forzar a hacer ejercicios aislados para aprender a conjugar los verbos, que les dictará clases magistrales sobre el uso de tal palabra o frase, sobre la corrección o no de un giro del habla. Un ser que es diferente de ellos porque se ha dedicado a un área de estudio que está un tanto distante de la que escogieron. Un profesor de Lenguaje frente a futuros ingenieros, arquitectos y científicos, parece lucir un tanto fuera de lugar o, en todo caso, parece tener un lugar extraño: “Dime que escribo mal, corrígeme y dame la clave para darte gusto y salir de esto”, seguro es un pensamiento que ronda las mentes de muchos de los nuevos estudiantes.

Pasado el susto inicial que toda nueva experiencia supone, creo que los jóvenes se llevan una sorpresa cuando descubren que en Lenguaje las clases magistrales son escasas, por no decir que no existen. Lo que hay es un docente que desde el primer día les requiere que escriban, que demuestren sus capacidades lingüísticas, no tanto o no sólo para corregirlos, sino para poder conocerlos a ellos. Y es que para el profesor de Lengua y Literatura, conocer a un estudiante no es saber su nombre o reconocer su rostro; es identificar su forma de escribir, comprender la forma en que comprende el alumno, adentrarse en su mundo. Esto es lo primero: el profesor quiere entender cómo sus jóvenes entienden y aprenden, para poder llegar a ellos. Así, esa imagen de suerte de cancerbero lingüístico comienza a derrumbarse: el profesor es cercano, está abierto a las preguntas y dudas de los jóvenes, no se dedica simplemente a señalar las fallas, sino que apunta hacia las fortalezas de cada quien.

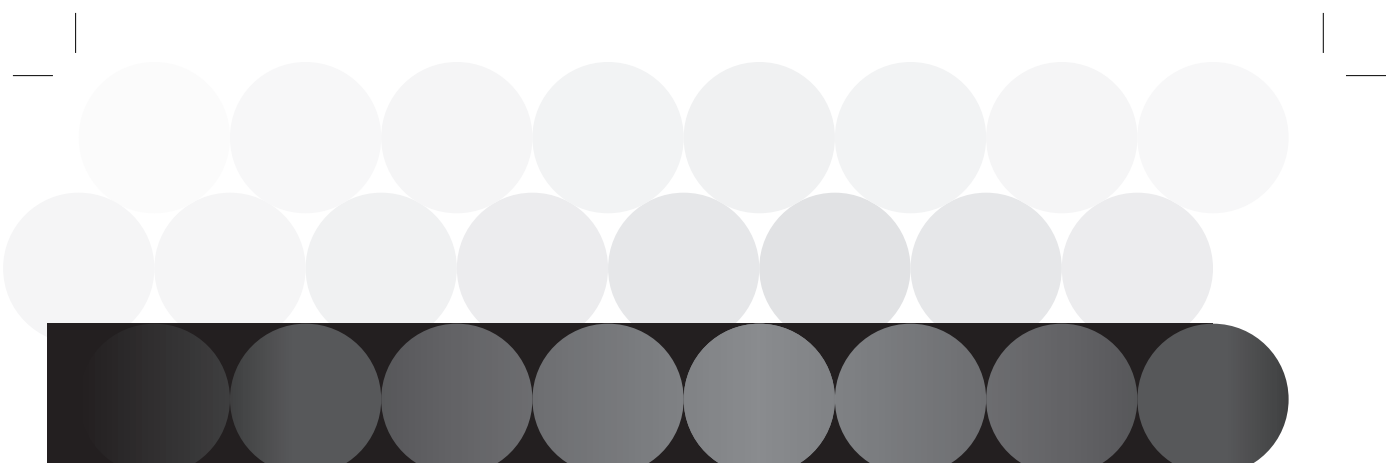




Los cursos de Lenguaje, descubren los estudiantes, son dinámicos y prácticos. La lectura y la escritura se ven como procesos integrados, que están fuertemente articulados y que suponen habilidades que señalan a un mismo lugar: que el estudiante sea capaz de comprender textos académicos y artísticos y que pueda escribir sobre ellos, y también construirlos. Para ello, una novedad para los jóvenes, no hay otra fórmula que adentrarse en el mundo de las letras. Algunos piden soluciones fáciles: “Dime cómo logro sintetizar lo que dice este texto”. No hay una clave, les dice el profesor. Sólo la práctica y el esfuerzo son la respuesta.

En ese sentido, lo que enseña el profesor es cómo, desde el punto donde se encuentra el estudiante, alcanzar las metas que los programas de LLA (código general de los cursos básicos de Lenguaje) proponen. Así, el profesor en primer lugar le pide al estudiante que se tome el tiempo necesario para, por ejemplo, hacer una lectura. Esto, que parece sencillo, es toda una nueva realidad: leer requiere de tiempo, leer no es pasar la vista por una página escrita sino adentrarse en un mundo que el texto presenta y para comprenderlo cabalmente hay que respetar el pacto de lectura que el autor muestra. No es lo mismo leer un mensaje en el celular, un texto breve y hecho para ser consumido con velocidad, que acercarse a un material de cinco páginas, digamos, que ha tomado quizás días en ser escrito y que por tanto, supone un tiempo relativamente extenso de lectura. El profesor enseña, por tanto, que ese tiempo de lectura no tiene por qué ser una tortura, como quizás al comienzo piensan los estudiantes. Y es que el profesor escoge sus lecturas pensando en ellos, en sus alumnos. El profesor sabe que son jóvenes que aún están desarrollando sus capacidades lingüísticas y que no puede, que sería contradictorio con lo que postulan los cursos de Lenguaje, hacerles leer materiales que van más allá de sus capacidades. El profesor, en este sentido, se ha tomado tiempo para buscar lecturas a través de las cuales el estudiante se inicie en el intricado mundo de las lecturas académicas y artísticas. El profesor no “espanta” al estudiante; lo seduce, lo atrae, le muestra que el mundo de las letras está poblado de materiales vivos, que simplemente están callados y que sólo están esperándolo para hacerse escuchar.

El proceso de la escritura es semejante. El estudiante se enfrenta a un profesor que, simultáneamente a proponerle lecturas, incita la escritura alrededor de ellas. Puede ser que pida el resumen de un texto, o un comentario sobre él, o un texto expositivo-argumentativo generado a partir de la lectura. En cada caso, el profesor acompaña al estudiante en el desarrollo de su escritura. No es que le dice: “Escribe” y luego corrige. No. El docente sigue con celo la forma en que cada material es desarrollado y motiva al estudiante a que utilice todos



los recursos que están a su alcance para que su texto sea, no simplemente adecuado, sino excelente. El profesor dice, en general: “Escribe no sólo para ti, sino pensando en tu lector”. Y esto es algo nuevo para los jóvenes: no se le pide textos que lo complazcan al docente, pues no es, como ya dijimos el dictador del aula, sino textos que puedan ser comprendidos por otro lector exigente, exigente, como el propio profesor le ha pedido al estudiante que sea con los materiales que lee. El estudiante así, se sumerge en una realidad de palabras, sobre todo escritas. No hay salida de este mundo; en realidad, estamos inmersos en él, aunque no nos demos cuenta. Todas las nuevas tecnologías y formas de comunicación implican habilidades de escritura y de lectura, aunque, es cierto, las que se desarrollan en las aulas de LLA son un tanto particulares, como ya hemos dicho, pues son habilidades que suponen la comprensión y redacción de textos académicos y artísticos. Pero de lo que se trata es de que el joven aprenda a distinguir el uso de lectura y la escritura en Twitter de la que se necesita para comprender un ensayo, un artículo científico o académico. Ahora bien, y distinguiéndolos, el estudiante también descubre que las puede articular, que quizás las habilidades sean distintas, pero no están completamente divorciadas. Cuántos malentendidos hubieran podido ser subsanados si un mensaje veloz hubiera sido comprendido con cierto detenimiento. Si vivimos en el mundo de palabras escritas en general, cuando se entra a la universidad se toma contacto con un mundo particular de palabras y el estudiante, como miembro de la comunidad académica, debe expresarse y hacerse comprender en este mundo.

¿Vale la pena o rinde sus frutos el esfuerzo que tanto el profesor como el estudiante ponen en estos cursos, tal como los he descrito? Ciertamente que sí. No hace mucho encontré a un antiguo alumno al que le había dictado uno de los cursos de Lenguaje. Lo saludé y le pregunté sobre su rendimiento académico. Su respuesta fue muy satisfactoria; me dijo: “No sabe cuánto he utilizado las estrategias que usted nos enseñó para desarrollar textos argumentativos”. Ya en Ciclo Profesional, ya en carrera, este joven me demostró que lo impartido no cae en saco roto. Que los estudiantes perciben la continuidad que va desde los cursos básicos de su primer ciclo en la universidad hasta los más avanzados.

Es hermosa, por otro lado, la tarea de servir de guía en el mundo en las letras académicas. Ser testigos de la sorpresa del nuevo descubrimiento, del reconocimiento de un logro, es algo invaluable. Estar en contacto con la frescura de los nuevos jóvenes que llegan a la universidad nos lleva a tener un pie en tierra. Es un reto que la realidad nos impone: conquistar a los alumnos de reciente ingreso y ganarlos para el mundo de la escritura académica y artística.■

# Profesional Universitario y conocimientos generales

**Prof. Zaira Reverón**  
Coordinadora del Ciclo Básico (2005-2008)  
Coordinadora del Ciclo de  
Iniciación Universitaria-CIU (2010-2011)  
Departamento de Ciencias Sociales

El mundo actual necesita profesionales no solo con competencias específicas del área en que se gradúa. Es obligatorio que el profesional de esta época posea conocimientos generales; que le brinden los fundamentos o las bases para manejarse con un mayor margen de certeza en el ámbito laboral en el que les corresponde desenvolverse. El profesional y el estudiante, futuro profesional, están insertos en una realidad social, cultural, política y en general histórica que les corresponde vivir, cambiar, adecuar, moldear, etcétera. Es allí donde cobran importancia los estudios que llamamos generales en la USB. Cobran importancia porque aportan los contenidos que les permitirá a los profesionales tomar decisiones con mayor conocimiento del entorno donde se desempeñan.

Entre los estudiantes de la Universidad Simón Bolívar es muy común escuchar que no entienden las razones por las cuales ellos son obligados a cursar asignaturas de ciencias sociales y/o de estudios generales, si éstas “no son” de utilidad para los ingenieros o arquitectos, por ejemplo. De igual manera existe la tendencia a que las profesiones sean cada día más especializadas, precisamente porque el mundo de hoy así lo exige. Al mismo tiempo el campo laboral demanda profesionales especialistas, expertos con conocimientos o competencias generales que les permitan tomar decisiones más acertadas y con una visión y perspectiva más universal. De manera que la universidad debe acoplar sus planes de estudios para enfrentar esa realidad con la que han de enfrentarse los egresados.

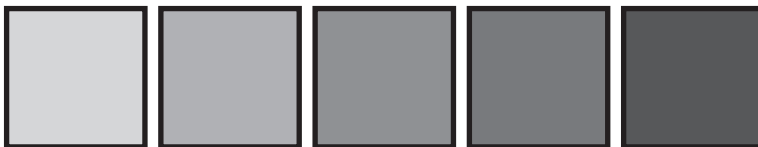


La Universidad Simón Bolívar está empeñada en que su egresado logre competencias que le permita, entre otras cosas, analizar, sintetizar, abstraer, capacidad para comunicarse en forma oral y escrita, para tomar decisiones. Igualmente deseamos como institución, formar no sólo excelentes profesionales sino ciudadanos de alta calidad, relacionados y comprometidos con la preservación de su medio ambiente; su comunidad y el sistema democrático. En este sentido, el Decanato de Estudios Generales de esta universidad ofrece a sus estudiantes una amplia gama de asignaturas que contribuyen al logro del objetivo perseguido.

Quienes hemos tenido la oportunidad de dictar este tipo de cursos nos hemos encontrado en nuestras clases con sorpresas muy agradables de parte de nuestros estudiantes. El primer día de clases algunos lucen escépticos respecto a los contenidos del curso, otros ya vienen convencidos de lo que pueden lograr; pues sus compañeros más avanzados en sus estudios, han fungido como propagadores de los contenidos allí impartidos; y otro grupo sin mucha información pero dispuesto a aprender lo que allí se enseñará. Al finalizar el curso, los docentes percibimos en la actuación de los alumnos, el logro de un aprendizaje muy importante para su vida no solo como profesionales sino como ciudadanos.

Debemos continuar entonces, diseñando y dictando cursos de estudios generales que busquen fortalecer esas competencias con las que debe contar cualquier profesional universitario. Es importante que nuestro estudiante comprenda la importancia que agregan los mismos para llegar a convertirse en un profesional exitoso, con sentido crítico, capacidad de análisis y te toma de decisiones.■

# Una garantía tras una vida digna y plural

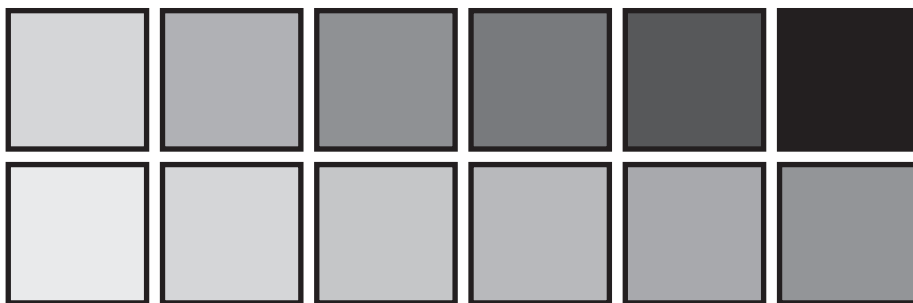


Prof. Jeffrey Cedeño  
Coordinador del Ciclo de  
Iniciación Universitaria-CIU (2009-2010)  
Departamento de Lengua y Literatura  
Profesor de la Pontificia Universidad  
Javeriana, Bogotá (Desde 2010)

El historiador y filósofo jesuita Michel de Certeau señala que “La universidad mantiene relaciones complejas con la sociedad, bajo la forma de demandas y ofertas cada vez menos ajustadas a reglas”. Surge al punto un “mercado confuso” justo “cuando no se sabe quién es responsable de qué cosa” (*Culture in the Plural*, 1997). El horizonte normativo trasluce las más de las veces un tenso juego entre intereses políticos, ideológicos y corporativos si consideramos que la Universidad es un espacio de la afectación: produce una alteración o mudanza en la cualidad de los individuos y en la organización de las sociedades. De allí, como bien lo apunta de Certeau, el evidente “reflujir de las reivindicaciones o frustraciones ideológicas” de vastos sectores sociales hacia las instituciones educativas.

Pero muchas veces esta conflictiva y confusa delimitación recíproca en los intereses sociales no es, según de Certeau, “acompañada de responsabilidad en la enseñanza”. En la Ley Orgánica de Educación promulgada en 2009, el aparato estatal, más allá o más acá de cualquier otra fuerza de intervención social, se arroga la acción cuando “garantiza, regula, supervisa y controla; planifica, ejecuta, coordina; promueve, integra y facilita” (LOE, Artículos 6, 19, 35)... la educación a sus ciudadanos. El ejercicio de la posibilidad de hacer no recae sobre la enseñanza, tan solo un efecto que causa el gran Sujeto: el Estado. Un Estado que restringe la formación de individuos y colectivos ocupados en alcanzar la vida en su irreductible heterogeneidad, una vida que no logra clausurarse sobre titularización alguna. La contundencia política, económica y administrativa del Estado dentro del sistema educativo nacional no sólo interroga, en cualquier sentido, la histórica autonomía universitaria; también manifiesta un problema central en la América Latina: la relación de fuerzas entre el Estado y la Sociedad, tras la definición de la democracia. La Universidad venezolana ha mediado entre ellas con dificultad, sumida en contrariedades propias y ajenas. Sin embargo, la problemática extiende sus dimensiones si consideramos que la Universidad dialoga con otra condición no menos histórica en el subcontinente: la falta de garantías en todos los órdenes de la vida individual y colectiva continúa trazando significados y destinos. Tanto hoy como ayer, disímiles instituciones sociales acometen una meridiana retirada en la consecución de una vida digna y plural.

Ante el grave y continuo deterioro de la educación nacional, desde los años 90 del siglo pasado la Universidad Simón Bolívar ha persistido en *responder* a la sociedad venezolana cómo recobrar y vigorizar la educación siempre tras el fortalecimiento de la democracia. Cualquiera sea la reflexión y la respuesta, en modo alguno oblitera *la equidad, la superación*



*personal, la calidad y la responsabilidad con la enseñanza.* El Programa de Igualdad de Oportunidades (PIO) y el Ciclo de Iniciación Universitaria (CIU), han erigido, con esfuerzos incalculables y con la dificultad como significado definitorio de sus logros, una garantía para miles de jóvenes venezolanos que aspiran ingresar a la educación universitaria. Así, por ejemplo, desde la creación del Ciclo en 2005, 1977 estudiantes se han inscrito en el CIU Sartenejas y Litoral; más de 450 han recibido el beneficio de la beca estudiantil, 1060 han aprobado el Ciclo, 903 permanecen en carrera. Es decir, el 85% de los estudiantes aprobados se encuentra en situación de Activo Normal, lo que demuestra el éxito contundente del Programa. Esta tasa de permanencia supera a la de los estudiantes que ingresan por Prueba de Admisión y OPSU y, no lo olvidemos, el CIU ha logrado aumentar el porcentaje de la población estudiantil proveniente del sector oficial. Además, los estudiantes por ingreso CIU demuestran un rendimiento académico satisfactorio y comparable con los estudiantes que ingresan por el Examen de Admisión. A partir del año 2007, la Sede Litoral ha aumentado el porcentaje de estudiantes admitidos provenientes del Estado Vargas frente a los procedentes de Caracas y del Estado Miranda, gracias, entre otras razones, a los estudiantes que aprobaron el CIU en la Sede del Litoral.

Sin ánimo de sustituir las responsabilidades de la Educación Media y Diversificada, el Ciclo de Iniciación Universitaria (CIU) se ha erigido en una pertinente intervención educativa ocupada en adecuar el perfil de los estudiantes a las exigencias académicas de la USB. El Ciclo ha avanzado una política institucional capaz de conciliar el ingreso de los estudiantes con los de prosecución y egreso, desde una formación académica cuya propiedad no es otra que la excelencia. De este modo, es decir, sin renunciar a sus principios y valores, la Universidad Simón Bolívar se erige, como diría de Certeau (1997), en una “instancia operatoria” no sólo en relación con las “expectativas socio-culturales”, también con las desigualdades en la distribución del conocimiento, producto, a su vez, de las desigualdades sociales, económicas y escolares. El CIU ha resultado un programa pertinente y efectivo a la hora de congeniar una histórica y problemática dupla: equidad y calidad.

La inclusión social, uno de los más vívidos rostros de la democracia, sólo adquiere significado en la vida de millones de jóvenes venezolanos con una educación que se precisa libre, integral, pertinente y de calidad. Justo aquí una garantía siempre tras una vida digna y plural.■

# Los ESTUDIOS GENERALES, paso indispensable a una verdadera universalidad en la educación superior

Lic. Enrique Mata Rivera

Decano del Centro de Estudios Generales  
de la Universidad Nacional con sede en  
la ciudad de Heredia, Costa Rica

## 1. La universidad en tanto forma superior de universalidad pedagógica y cultural.\*

El mundo occidental se encontraba sumido aún en la fecunda oscuridad del medioevo, cuando estas peculiares instituciones públicas de educación superior que conocemos en la actualidad como universidades, fueron creadas<sup>[1]</sup>. Desde sus orígenes más distantes en el siglo noveno de nuestra era, la misma palabra “universidad” invocaba la noción de universalidad en latín, y definía esta nueva comunidad de educadores(ras)<sup>[2]</sup> y educandos, como “universitas magistrorum et scholarium”; es decir, como centros colectivos donde el conocimiento avanzado se gestaba y se transmitía entre educadores y estudiantes en una suerte de confradía dedicada al avance del conocimiento humano. Pero desde sus orígenes, las universidades se proponía generar y diseminar una visión del ser humano y la naturaleza que no estuviese confinada a diminutas parcelas del conocimiento, o a pequeños círculos de iniciados. La universidad nació, entonces, para ser en lo esencial un gran vehículo de expresión y preservación de la universalidad del saber.

Sin embargo, con la entronización creciente del neoliberalismo en América Latina, las universidades han transitado cada vez con mayor intensidad hacia el modelo de los establecimientos de educación superior como instituciones empresariales y lucrativas<sup>[3]</sup>. Esto ha significado que en numerosos países de

[\*] Fragmento de la ponencia presentada en el año 2010 en un congreso de Estudios Generales realizado en la República Dominicana.

[1] Antes que estas proto-universidades europeas, hubieron grandes instituciones de educación superior en China (2257-2208) conocida como Escuela Superior. De hecho, la actual Universidad de Nanking tiene sus orígenes directos en la Academia Central Imperial de Nanking

[2] Numerosas educadoras monjas participaron desde el inicio en esta noble y germinal labor que con el paso de los siglos evolucionaría hacia las grandes y complejas instituciones de educación superior que son las universidades de nuestros días.

[3] José Joaquín Bruner. 1985. Spicidad y universidad en América Latina. Un esquema de interpretación. Caracas: CRESAL-UNESCO.



la región la línea clara de demarcación que antes separaba a universidades públicas de la privadas<sup>[4]</sup>, se haya tornado cada vez más tenue, hasta desaparecer por completo. Y junto con este cambio en la orientación social y el vínculo de la universidad con el Estado, los currículums, los objetivos pedagógicos, y el viraje hacia la hiper-especialización han sido también dramáticos. En otras palabras, se busca desmantelar las universidades públicas en tanto cenáculos productores y difusores del conocimiento avanzado al servicio de toda la sociedad, por “universidades empresariales”<sup>[5]</sup>. A partir de la “década perdida”, la erosión del viejo legado universalista ha sido tan radical como negativo en términos de sus consecuencias sociales más amplias.

Dadas las características esenciales de la cultura de la globalización al terminar la primera década del siglo XXI, y considerando también que la privatización en aumento de la vida universitaria en latinoamérica y el mundo acentúan esos rasgos al concebir el quehacer académico y la educación superior apenas como una expresión más del capitalismo empresarial, el viejo rol tradicional de las universidades públicas se torna de una vigencia dramática.

Los Estudios Generales, por su carácter universalista e interdisciplinario –no sólo por la oferta curricular que se brinda, sino también porque en ellos laboran profesores y profesoras de muchas disciplinas diversas que interactúan de formas múltiples y diarias a lo largo de todo el calendario universitario– tienen hoy la posibilidad de aportar a los jóvenes de reciente ingreso universitario, una inmersión rica e indispensable en las manifestaciones más clásicas y contemporáneas del conocimiento humano, antes de que los educandos se orienten hacia una mayor especialización profesional.

Defender y preservar los sistemas de Estudios Generales en el presente, es tan importante como la salvaguardia de las universidades públicas mismas. Es más, se puede afirmar que las universidades públicas dejarían de ser tales, si los troncos comunes e interdisciplinario constituídos por los programas de Estudios Generales, desaparecieran o fueran sustituidos por otros sistemas menos universalistas. Los Estudios Generales han sido y lo serán siempre, un paso indispensable hacia una verdadera universalidad en la educación superior. ■

[4] Jorge Balán et. al. 1993. Políticas Comparadas de educación superior en América Latina. Santiago de Chile: FLACSO.

[5] Ideología que está expresada de manera elocuente por B.R.Clark. 1998. Creating entrepreneurial universities. Oxford: Pergamon Press.



# Los principales retos de la educación general en el siglo XXI

Waldemiro Vélez Cardona, PhD  
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

El Siglo XXI nos sorprendió enfrascados en varios debates importantes. En primer lugar, la maduración y agotamiento de la crítica del canon occidental y las meta-narrativas que éste había producido en la modernidad. 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 tercer lugar, 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 todos los 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 EG son: **1)** La necesidad de una evaluación profunda de sus modelos, prácticas, estructuras y resultados. **2)** La actualización de la justificación y pertinencia de la EG en la sociedad del conocimiento (la EG es la mejor inversión de los escasos fondos universitarios). **3)** Emprender una renovación teórica de la EG, a partir de sus propios fundamentos epistemológicos.

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 prescriptivos<sup>[1]</sup> –que algunos han identificado con la defensa del Canon Occidental–, por una parte, y los modelos distributivos<sup>[2]</sup> que no han logrado solu-

**[1]** 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.

**[2]** 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).

cionar 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 por estructuras curriculares híbridas en las que se inserta un poco de prescripción (de seis a 8 cursos 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 dedicando 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 defensores<sup>[3]</sup>. Éstos, en lugar de apuntalar la vigencia y mayor pertinencia de ésta, han conducido a todo lo contrario.

[3] Ver, entre muchos otros a: Bloom (1987), Bennett (1984), y Cheney (1989)

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 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 y es 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.

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 interdisciplinarietà para la com-

preñión de la realidad. Esto ya lo había propuesto Piaget desde inicios de los años setenta 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. En ese sentido, la educación general, la que tiene una vocación transdisciplinaria (Vélez Cardona, 2004) que forma parte de sus propios fundamentos epistemológicos, es el componente curricular que más debe ampliarse y valorarse en los estudios universitarios en el Siglo XXI, al interior de unos currículos deben enfatizar en los fundamentos del conocimiento y en los diálogos y articulaciones entre todas las formas del saber (intuición, espiritualidad, ciencia, etc.).

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. ■

## 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.
- Cheney, L. (1989). *50 Hours: A Core Curriculum for College Students*. Washington: National Endowment for the Humanities.
- Gaff, J. G. (1983). *General Education Today: A Critical Analysis of Controversies, Practices, and Reforms*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- 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). *Manifiesto 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.
- 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.
- 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.

# Los Estudios Generales: un movimiento transatlántico

Jorge Rodríguez Beruff

Decano de la Facultad de  
Estudios Generales del  
Recinto de Ríos Piedras de  
la Universidad de Puerto Rico  
(2003-2011)


¿Qué era lo que se pretendía, qué en concreto, lo que se buscaba? Hacer de la diversidad, Universidad; del archipiélago, continente; de las partes, un todo.

Rodrigo Facio (1958)

La educación general o los estudios generales, conceptos que utilizamos aquí indistintamente, debe verse como un movimiento intelectual que tiene raíces en el debate sobre la universidad en el siglo XIX y que comenzó a forjarse con características diferenciadas en Europa y América a fines de los años veinte y principios de los treinta del siglo XX, consolidándose y difundiendo en el contexto de la Segunda Guerra Mundial y la posguerra.

Los participantes del movimiento de los estudios generales, así como sus detractores, lo percibieron y calificaron desde la década de los treinta como un nuevo movimiento intelectual en el campo de la educación universitaria. Ángel Quintero Alfaro, ex decano y promotor de los estudios generales en Puerto Rico, en un escrito de 1961, le llama “movimiento histórico” que cobra fuerza “en el período después de la guerra mundial”. Las teorizaciones sobre movimientos sociales son útiles para entender el carácter de los estudios generales como movimiento. Mario Diani, en un texto en que pasó balance de esos análisis, menciona cuatro aspectos principales de un movimiento social: **1)** existencia de redes de relaciones informales, **2)** creencias compartidas y sentido de solidaridad, **3)** acción colectiva en asuntos conflictivos y **3)** acción mayormente fuera de la esfera institucional y de los procedimientos rutinarios de la vida cotidiana. También es pertinente el concepto de “movimientos científicos/intelectuales” desarrollado por Scott Frickel y Neil Gross. Otros autores, como el chileno Eduardo Devés, han usado la idea de red o “red intelectual transnacional”.

El movimiento de los estudios generales constituyó un nuevo paradigma en el campo de la educación superior, en cuya formulación fundacional se destacaron, entre otros, Robert M. Hutchins y José Ortega y Gasset. Sus planteamientos, con tangencias pero también divergencias, los hicieron con notable sincronía a ambos lados del Atlántico. Aunque ellos fueron las figuras intelectuales de mayor relevancia y más visibles, muchos otros académicos en Europa, Estados Unidos y América Latina formaron parte del movimiento y




aportaron a su desarrollo. Si fuéramos a ubicar temporalmente su inicio lo haríamos en el año de 1930, cuando Ortega publicó sus más importantes textos sobre la universidad, mientras que Hutchins comenzaba a impulsar la reforma del currículo en la Universidad de Chicago luego de su nombramiento como presidente en 1929. Pero esta afirmación es problemática y debe ser tomada con cautela ya que sus raíces intelectuales son diversas y se encuentran en décadas anteriores.

Entre los antecedentes inmediatos del movimiento en Estados Unidos se deben mencionar el proyecto de Alexander Meiklejohn del *Experimental College* en la Universidad de Wisconsin y el movimiento de los *Great Books* o Grandes Obras iniciado por el profesor John Erskine de la Universidad de Columbia. Ambos se convirtieron en colaboradores de Hutchins. En el caso de España, tuvo gran relevancia la obra de Francisco Giner de los Ríos sobre la universidad y la educación en general. Giner no solo propuso una reforma universitaria, sino que ejerció una influencia transformadora del campo universitario y científico desde fines del siglo XIX. Ortega, quien se graduó en la tercera promoción del Instituto Libre de Enseñanza fundado por Giner, reconoció la aportación de quien fuera maestro de toda su generación.

También en América Latina hubo proyectos educativos, como el de las Universidades Populares en la década del veinte, o planteamientos aun anteriores como los del liberal peruano Francisco García Calderón en 1912, que expresaron aspiraciones con muchas tangencias con el movimiento de la educación general. A partir de la década de los treinta, las ideas de Ortega sobre la universidad se difundieron ampliamente en la región. En el período de la posguerra fue cristalizando un movimiento de la educación general en varios países inspirado en diversas fuentes intelectuales, incluyendo importantes teóricos de la región. Este movimiento tuvo una presencia muy relevante en el debate sobre la educación superior y la reforma universitaria. También debe mencionarse el importante documento de 1967 de un Comité de Expertos convocado por el Departamento de Educación del Consejo Episcopal Latinoamericano (CELAM) titulado “La misión de la Universidad Católica en América Latina” que propuso un modelo educativo con el enfoque de la educación general o los estudios generales.

Aunque sus ideas sobre educación están presentes en muchos otros de sus escritos anteriores, la visión de José Ortega y Gasset sobre la universidad está contenida en dos textos claves, ambos de 1930, *La rebelión de las masas* y *Misión de la universidad*, los cuales deben considerarse obras fundacionales para el movimiento de los estudios generales. Esas obras de 1930 están basadas en un diagnóstico de la universidad europea de la época y de la española como instancia de ella. Según Ortega, en las universidades europeas se




había hecho dominante un cientificismo de raigambre positivista, que ponía énfasis en la formación de científicos y relegaba las materias humanísticas a la función de proveer una “cultura general” de valor ornamental. Los planes de estudios profesionales altamente especializados no dotaban a los estudiantes de una formación cultural, entendida por Ortega como “...el sistema vital de las ideas en cada tiempo”. Para Ortega, las materias generales habían quedado como un residuo de lo que había sido la universidad medieval, una institución dedicada a la transmisión de la cultura.

La propuesta orteguiana para la reforma universitaria fue sumamente relevante para sustentar el movimiento de los estudios generales, ya que proponía crear una Facultad de Cultura, que complementara la formación profesional y la investigación científica. Según Ortega, la investigación debería estar ubicada preferiblemente en institutos fuera de las universidades. De ahí su afirmación que la universidad no es ciencia, sino que es, además, ciencia.

Sin embargo, la reforma universitaria de Ortega con su pieza central en la Facultad de Cultura no tuvo mayores consecuencias prácticas en España por las circunstancias históricas de ese país. Primero, la Guerra Civil dividió y devastó las universidades, luego el franquismo impuso su modelo autoritario y retrógrado. Julián Marías y Ortega son tolerados en el Instituto de Humanidades que fundan en Madrid.

Robert Maynard Hutchins llegó a la Presidencia de la Universidad de Chicago en 1929, luego de haberse destacado como joven líder académico innovador en el decanato de la Escuela de Leyes de Yale. Cuando Hutchins inició su gestión en Chicago, el programa de estudios subgraduados se basaba en el modelo del *free elective system*, inspirado en el que había establecido Charles William Eliot en Harvard durante su larga incumbencia en la presidencia (1869-1909). La propuesta de Hutchins significaba la revaloración de la educación subgraduada y su fortalecimiento académico. Para 1931 se habían establecido en Chicago cuatro cursos requisitos de educación general bajo el llamado “*New Plan*” de Hutchins. Eventualmente se estructuró un programa de educación general que abarcará los primeros dos años de estudios. A partir de 1937 se creó un *College* de cuatro años que se convertirá formalmente en el College de Chicago en 1942. En 1936, Hutchins expuso su propuesta en el muy influyente libro *The Higher Learning in America*.

Además del grupo de Chicago, había un núcleo afín de reformadores académicos en la Universidad de Columbia incluyendo a Mark Van Doren, Jacques Barzun y John Erskine, quienes



impulsarán también una reforma del currículo de esa importante universidad. Daniel Bell plantea que el movimiento de la educación general se originó en Columbia antes que en Chicago. En todo caso, Columbia se convirtió en otro promotor y ejemplo de la educación general. Finalmente, se debe mencionar que Hutchins tuvo la oportunidad de impulsar sus ideas en su forma más radical en el College St. Johns de Annapolis a partir de 1937, a través de sus colaboradores Scott Buchanan y Stringfellow Barr, que venían de la Universidad de Virginia. Otro hito importante en el desarrollo del movimiento fue el informe sobre educación general preparado por la prestigiosa Universidad de Harvard y publicado como libro en 1946 bajo el título *General Education in a Free Society*, conocido también como el Harvard Red Book, y en cuya redacción jugó un papel importante el presidente de Harvard James Beyant Conant.

La Universidad de Puerto Rico va a jugar un papel destacado en el movimiento de la educación general y su difusión en América Latina y el Caribe. El pensamiento de Ortega y Gasset tuvo un gran impacto en esa institución desde, al menos, comienzos de la década del treinta. El entonces joven profesor Jaime Benítez menciona que conocía y admiraba la obra del filósofo desde 1931 y que desde 1937 les requería a sus estudiantes leer *La rebelión de las masas*. Benítez ha reconocido en varios escritos la aportación de Ortega y Gasset, de quien se consideraba discípulo. La Reforma Universitaria de 1942 creó una División de Estudios Generales que se convirtió en Facultad en 1945. A la Facultad de Estudios Generales se le encargó de impartir un currículo común de educación general para todos los estudiantes del Recinto de Río Piedras, que en aquel momento era el Recinto más importante. Para Benítez la Facultad de Estudios Generales correspondía al concepto de Facultad de Cultura de Ortega. Fue la primera Facultad de este tipo en un país hispanoparlante y una pieza clave del nuevo modelo universitario que Benítez impulsó.

Fue una coyuntura externa muy favorable para la institución, ya que Jaime Benítez pudo actuar a través de diversas redes intelectuales, institucionales y políticas que abarcaban a la intelectualidad española republicana, incluyendo al grupo allegado a Ortega, el movimiento de la educación general en Estados Unidos que lideraban Robert Hutchins y otros, y los movimientos políticos afines al Partido Popular Democrático en América Latina y el Caribe, que luego de la Revolución Cubana se denominaron “la izquierda democrática”. Por esas vías la Universidad de Puerto Rico va a colaborar en los proyectos de estudios generales que se desarrollaron en Costa Rica y Centroamérica y otros países latinoamericanos. Pero eso ya sería tema para otro artículo. ■

pág [1] EDITORIAL

## CONTENIDO N°33

pág [3] La vigencia enorme de los Estudios Generales

Joaquín Marta Sosa

pág [6] El *profe* de Generales

Carlos Pacheco

pág [9] Crónica desde Asís

Cristian Álvarez

pág [13] La lengua de los Generales

Lourdes C. Sifontes Greco

pág [18] Los Estudios Generales: incitación a leer

Rafael Escalona

pág [20] El programa de Estudios Generales en la Universidad Simón Bolívar

Josefina Flórez Díaz

pág [24] Los Estudios Generales y los cantos de sirena

Otilia Rosas González

pág [27] Estudios Generales: ¿para qué?

Daniuska González González

pág [29] Profesional Universitario y conocimientos generales

Zaira Reverón

pág [32] Hacia una nueva enseñanza del cálculo matemático

Carmen Judith Vanegas

pág [35] De la lectura y la escritura en el Ciclo Básico

María del Carmen Porras

pág [37] Una garantía tras una vida digna y plural

Jeffrey Cedeño

pág [39] Los Estudios Generales, paso indispensable a una verdadera universalidad en la educación superior

Enrique Mata Rivera

pág [41] Los principales retos de la educación general en el Siglo XXI

Waldemiro Vélez Cardona

pág [44] Los Estudios Generales: un movimiento transatlántico

Jorge Rodríguez Beruff



UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR | Rector **Profesor Enrique Planchart** | Vicerrector Académico **Profesor Rafael Escalona** |  
Vicerrector Administrativo **Profesor William Colmenares** | Secretario **Profesor Cristian Puig**

DECANATO DE ESTUDIOS GENERALES | Decana Profesora **Josefina Flórez Díaz** | Coordinadores del Ciclo Profesional  
**Profesora Hécmý García**, **Profesora Otilia Rosas** | Coordinadores del Ciclo Básico **Profesora María del Carmen Porras**,  
**Profesora Claudia Antonini** | Coordinadora de Formación General **Profesora Sergia Cadenas** | Coordinadora del CIU  
**Profesora Aurora Olivieri**

UNIVERSALIA Revista del DEG | N°33 - Diciembre 2011 | Depósito legal **pp199002CS968** | ISSN **1317-5343** |  
Directora **Profesora Josefina Flórez Díaz** | coordinadora editorial **Lic. Ingrid Salazar Romero** | Diseño gráfico **Luis Müller** |  
Impresión **Gráficas León** | Edición **1.000 ejemplares**

Decanato de Estudios Generales | MEM, 1er piso. Valle de Sartenejas | Apart. postal 89000 | Telf. 906.3912 Fax 906.3927 |