

# ***El currículo de Educación General en el Siglo XXI<sup>1</sup>***

Por: Waldemiro Vélez Cardona<sup>2</sup>

## **Introducción**

El principal problema que abordaremos en nuestra presentación se refiere a la evaluación de las diferentes modalidades de Educación General, las que resumimos en cinco, y su idoneidad para el currículum subgraduado en el Puerto Rico del nuevo siglo. Nos parece que la Educación General que necesitamos tiene que fundamentarse en la integración de los conocimientos y en el cuestionamiento de las disciplinas tradicionales que vienen “disciplinando” los saberes, sobre todo desde el siglo XIX.

Para adentrarnos en la problemática señalada tenemos que partir de dos objetivos primarios. En primer lugar, necesitamos acercarnos al concepto de Educación General desde una perspectiva histórica, para comenzar a entender a que ha respondido su evolución a lo largo del siglo XX. En ese proceso han venido cambiando las modalidades de Educación General que más influencia tuvieron en el currículum universitario subgraduado. Es decir, queremos evaluar las nociones y modalidades de Educación General que han sido hegemónicas en diferentes periodos históricos y las razones para la pérdida de tal hegemonía. En segundo lugar, abordaremos el concepto de currículum que ha guiado a las propuestas de transformación curricular en el Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico durante los últimos años.

---

<sup>1</sup> Ponencia presentada en el 12mo Encuentro Nacional de Educación y Pensamiento, del 29 al 31 de marzo de 2000, en Ponce, Puerto Rico.

<sup>2</sup> Profesor del departamento de Ciencias Sociales de la Facultad de Estudios Generales, Recinto de Río Piedras, Universidad de Puerto Rico.

Tenemos la impresión de que el paradigma curricular que ha guiado el proceso de Reconceptualización del Bachillerato universitario nos remite a los trabajos de Franklin Bobbitt (1918 y 1924) y de Ralph W. Tyler (1949). Somos de la impresión de que esa es una de las principales razones que ha impedido el diálogo y la discusión en nuestro Recinto. Estamos ante dos paradigmas curriculares diferentes, el técnico, hegemónico en la concepción curricular del Comité de Reconceptualización del Senado Académico, versus el humanista, que implícitamente guía la Propuesta de Reconceptuación del Componente de Estudios Generales, de la Facultad de Estudios Generales.

Pensamos que el mayor problema ha sido que las premisas curriculares de ambas propuestas, al igual que la noción de universidad y país que estas implican no se han discutido, ni siquiera se ha tratado de hacerlas explícitas. Esto ha impedido que dichas propuestas se enriquezcan y pueda madurar un consenso de la comunidad universitaria en torno a ellas. Dicho consenso, o por lo menos entendimiento, es fundamental para articular y poner en práctica unos principios rectores en torno a la configuración de un nuevo currículum universitario.

### **Problemas con la definición de educación general**

El término educación general ha asumido distintos significados desde que comenzó a utilizarse en las discusiones en torno a los currículos de las instituciones de educación superior en EE. UU., a partir de 1829 (Thomas, 1962, p. 11). Ya en 1828 se comienza una discusión sobre “las ventajas de la educación general” en el *American Journal of Education* (Vol. III, 1828, p. 241).

. En 1977 la Carnegie Foundation for the Advancement Of Teaching, en un trabajo titulado **Missions Of the College Curriculum**, afirmaba que “ningún concepto curricular es tan fundamental para el quehacer de las universidades norteamericanas como el de Educación General; y ninguno se encuentra más lejos que éste, de un acuerdo general sobre su significado” (p. 164).

En el influyente escrito sobre educación general, **General Education in a Free Society** (1945) se afirmó que el término educación general es algo así como vago e incoloro, éste no significa algún tipo de educación en el conocimiento en general (si es que existe ese conocimiento), tampoco significa educación para todos, en el sentido de educación universal. En su lugar, dicho término indica la parte de la educación del estudiante que trata, sobre todo, de la vida de éste y de su responsabilidad como ser humano y ciudadano; por su parte la educación especializada procura que el estudiante sea competente en alguna ocupación en particular (p. 51).

Por su parte Henry Wriston (1934) señala que la palabra “general” usada en la frase “educación general” tiene un doble significado dentro de la frase. En primer lugar hace referencia a una educación que sea disponible para **todos**, o a todos los que sea posible, de nuestros ciudadanos (la generalidad de las personas). El segundo significado tiene que ver con la naturaleza de la educación provista, es decir, identifica una cualidad inherente de dicha educación. ¿Cuál es esa cualidad? Es la validez universal -una educación útil para todo el que la posea, en todas las épocas y bajo cualquier circunstancia (p. 1).

Por tanto, para dicho autor los valores expresados en la educación general no pueden ser efímeros. Deben poseer el elemento de permanencia. Permanencia significa

valor continuado, pero no fijación, porque esta última es la antítesis de la educación. En ese contexto, el valor expresado en el término educación general debe ser no solo universal y permanente, sino también dinámico en cualidad. La educación general a veces se describe como el ajuste del individuo a él mismo y a la sociedad (p. 2). En el informe **A Design for General Education** (1944, p.7) se afirma que la EG se refiere a aquellas fases de la educación no-especializada y no-vocacional que debe ser de común posesión, de común denominador si se quiere, de las personas educadas como individuos y ciudadanos en una sociedad libre.

Según George J. Bergman (1947, pp. 460-468) las diferentes definiciones y significados de la educación general caen dentro de 11 categorías diferentes: 1) educación que contribuye al ajuste del individuo a su ambiente; 2) educación que nos prepara para las necesidades y problemas de la vida; 3) educación para la ciudadanía responsable; 4) educación para la acción inteligente; 5) educación que tiene que ver con el individuo en su conjunto y con toda su personalidad, 6) educación para la disciplina intelectual; 7) educación en la que se evita la especialización; 8) educación que provee para la unidad e integración del conocimiento humano; 9) educación que enfatiza en los principios generales; 10) educación para la cultura y el conocimiento básico; 11) educación que enfatiza el progreso científico.

Para Bergan (op. cit.) la educación general se refiere a la parte amplia, integrada, no-vocacional y no-especializada de la educación de la persona que conduce al crecimiento profesional y a la responsabilidad ciudadana al prepararnos para ajustarnos satisfactoriamente a las necesidades y problemas de nuestro ambiente, y para que

participemos activamente en los diferentes aspectos de la vida. Por su parte Earl James McGrath, en el editorial del primer número de la revista *The Journal of General Education* (1946, p. 3) se pregunta ¿Qué es la educación general?, a lo que contesta “La educación general es la que prepara al joven para la vida común de su tiempo y de su clase (kind). Esto incluye lo que fundamenta el conocimiento y las creencias y aquellos hábitos del lenguaje y del pensamiento que caracterizan y le dan estabilidad a un grupo social particular. Es el elemento unificador de una cultura. Esto incluye las grandes verdades morales, las generalizaciones científicas, las concepciones estéticas y los valores espirituales de la raza, de los que si el hombre es ignorante será incapaz de entenderse a sí mismo y al mundo en el que vive. La educación general prepara al hombre para una vida completa y satisfactoria como miembro de una familia, como trabajador, como ciudadano y como un ser humano integrado y lleno de propósitos” (traducción libre hecha por nosotros).

Según James Keith Baker (1947, p. 3) nadie sabe lo que es la educación general, excepto de forma muy vaga. Según dicho autor debido a la falta de una definición que sea ampliamente aceptada, el término educación general, y el concepto representado por este término, invitan a interpretaciones conflictivas. A medida que el interés en la educación general fue creciendo, así también fue creciendo la confusión con respecto al significado y propósitos de la educación general (op. cit., p. 228).

Los problemas con la definición de la educación general se agravan debido a la confusión que existe entre ésta y la educación liberal. El referido informe de la Universidad de Harvard abona significativamente a esta confusión. Según dicho informe (1945, p. 52)

si vamos a la raíz del significado de liberal ésta educación es la que beneficia o ayuda a que se creen hombre libres, entonces la educación general y la liberal tienen idénticos objetivos. La primera puede entenderse como una etapa inicial de la segunda, similar en naturaleza pero menos avanzada en grado.

Los orígenes de la educación liberal se remontan a la Grecia esclavista. En esa época el hombre libre era entrenado en la naturaleza reflexiva de la buena vida, su educación no era especializada ni vocacional; su objetivo era producir una persona redondeada con total entendimiento de sí mismo, de su lugar en la sociedad y en el cosmos. Por su parte lo que tal vez introdujo la educación general, sobre todo en EE. UU., fue la Reforma Protestante. Partiendo de la Reforma, la educación universal se hace esencial después de que los reformadores protestantes lograron proponer la autoridad de la Biblia sobre la autoridad de la iglesia. Esto significó que cada individuo debía ser capaz de leer y entender la Biblia, para poder obtener la salvación. Los puritanos llegaron a América determinados a extender esta simple clase de educación general a todos sus niños, una educación general que consistía solamente de la habilidad de leer la Biblia y de conocer los preceptos religiosos. Esta educación general difería considerablemente de la educación liberal. La educación liberal consistía del estudio de la literatura y los lenguajes clásicos, era la educación necesaria para los líderes tanto en la Iglesia como en el Estado. Esta estaba limitada a aquellos afortunados miembros de las clases superiores que podían pagarla. Estaba fuera de los sueños y deseos del hombre común que no tenía dinero para ella (Baker, op. cit., p. 333).

No podemos olvidar que los protestantes promovieron la educación privada como medio de no tener que rendir cuentas al Estado, ni estar sometidos a los currículos que el Estado imponía, de la educación que querían que sus hijos tuvieran. Sin embargo, en el contexto de la democracia moderna, la tarea principal es la de preservar el antiguo ideal de la educación liberal y extenderla, tanto como sea posible, a todos los miembros de la comunidad (op. cit. p. 53). Es decir, convertir la educación liberal en educación general.

De esa forma en los EE. UU. se comienza a hablar de educación para la ciudadanía. Ésta era una nueva idea en la historia de la educación porque, en el escenario norteamericano, la educación para la ciudadanía trataba de ser educación para todas las personas. Por su parte la educación liberal que preparaba a la clase superior para ser ciudadanos desde el tiempo de la antigua Grecia no estaba diseñada para preparar a **todo el mundo** para la ciudadanía. Si todos los hombres van a ser ciudadanos, entonces la educación para la ciudadanía viene a ser parte de la educación general, la educación diseñada para todos los estudiantes y la educación práctica designada para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes.

Partiendo de lo ante dicho Miller (1988, p. 54) afirma que la educación general y la educación liberal se entendieron como conceptos curriculares muy distintos para fines de la década del 1930. Aún así, su común terminología y algunos supuestos compartidos fueron una constante fuente de confusión para los académicos posteriores que entendieron sólo superficialmente los fundamentos históricos y filosóficos tanto de la educación general como de la educación liberal.

Para Miller (1988, pp. 182-183) la educación general y la educación liberal están separadas por supuestos fundamentalmente diferentes. La confusión entre ambos se debe a dos circunstancias: 1) la variedad de significados que las personas le han adscrito a la educación general a través de los años, y, 2) las maneras en que la educación general ha cambiado en el siglo XX. De hecho, para algunas personas el principal propósito de la educación general inicialmente era añadir coherencia a la estructura del curriculum y el de proveerle un conjunto de conocimientos comunes a todos los estudiantes (Core). Para las personas que continúan utilizando esta limitada definición, había un gran traslapo entre la educación general y la educación liberal, en la medida en que ambas compartían estos dos objetivos. Para Flexner (1979) la educación general inicialmente sólo era un movimiento de reforma; bajo la influencia de Dewey y los instrumentalistas, sin embargo, la educación general eventualmente tomó otros objetivos y otros supuestos y se convirtió, no en una reforma de la educación liberal, sino en el reemplazo de ésta.

Las diferencias entre la educación general y la educación liberal se pueden describir de varias maneras. Flexner (1979) citó la distinción que hizo Taylor entre los supuestos racionalistas de la educación liberal y los supuestos instrumentalistas de la educación general, así como Morse contrastó los métodos lógicos de la educación liberal y los métodos psicológicos de la educación general. James Rice (1972) distingue entre la orientación esencialista de la educación liberal y la orientación existencialista de la educación general. La educación liberal, basada en los supuestos racionalistas, orientada hacia el esencialismo y basada en los métodos de la lógica, esta preocupada por las ideas en abstracto, con la conservación de las verdades universales y con el desarrollo del



intelecto. La educación general fundada en los supuestos instrumentalistas, orientada hacia el existencialismo y basada en los métodos psicológicos, está preocupada por la experimentación y la solución de problemas mediante la acción individual y social, con problemas del presente, del futuro y con el desarrollo del individuo. Las diferencias entre ambas, como hemos visto, son sin duda muy marcadas y, por lo tanto, no deben confundirse.

### **Las cinco principales modalidades de educación general**

Tanto el comité de Harvard (1945) como B. Lamar Johnson (1946) y el Estudio Cooperativo en educación general (1947) coinciden en que hay cinco (5) modelos o acercamientos principales a la educación general. Estos son: 1) requisitos distributivos (modelo distribucional); 2) cursos comprensivos panorámicos (survey); 3) cursos funcionales (que parten de la cotidianidad y de los problemas actuales de los estudiantes); 4) el currículum basado en las “Grandes Obras”; 5) el currículum individualizado. El primero de éstos -y el más ampliamente usado- es simplemente poner limitaciones al sistema de electivas libres, requiriéndole al estudiante que distribuya la porción flexible de sus cursos entre varias áreas. El segundo tipo, comprende de cursos panorámicos organizados, usualmente, en los cuatro campos de las humanidades, las ciencias sociales, las ciencias físicas y las ciencias biológicas. En el tercero, el término **funcional** se refiere a cursos que preparaban al estudiante para lidiar con los problemas inmediatos de la vida. El currículum de las “Grandes Obras” (puesto en funcionamiento en St. John’s College) implicaba cuatro años de cursos prescritos en el estudio de aproximadamente 100 grandes obras de la cultura occidental, suplementados por cursos de lenguas antiguas y modernas,

matemáticas y ciencias de laboratorio. Finalmente, en los programas de orientación individual, como los que se implantaron en Bennigton, Sarah Lawrence y Black Mountain Colleges, los estudiantes exploraban un número de diferentes campos por dos años y se les proveía un programa de lectura y tutoría planificado alrededor del interés central del estudiante. Dicho programa se planificaba por los siguientes dos años.

Se debe entender que estos cinco patrones básicos de educación general no son mutuamente excluyentes, por lo que las universidades han encontrado que diferentes acercamientos se pueden mezclar de acuerdo a propósitos particulares. Es decir, la mayor parte de los currículos de educación general exhiben un cierto grado de hibridez en lo que respecta a los mencionados modelos. Sin embargo, casi siempre se puede distinguir con claridad cual es el patrón o modelo preponderante.

De los cinco modelos anteriores hay dos que han estado en disputa por muchos años. Nos referimos, por un lado, al modelo distribucional o de requisitos distribucionales y, por el otro, al modelo comprensivo basado en cursos panorámicos, los que a veces se han identificado como cursos introductorios a las disciplinas o a temas de gran envergadura. Este segundo modelo, al igual que el curriculum basado en las “Grandes Obras”, se ha caracterizado por su tendencia a prescribir los cursos que los estudiantes tienen que tomar en el área de educación general como requisitos de graduación. Es decir, se construye un curriculum medular (core curriculum) común para todos los estudiantes subgraduados.

Los debates de las últimas décadas, en torno a la educación general, han girado en torno a las ventajas y desventajas de los modelos distribucional y medular. En primer lugar

el enfoque distribucional se basa en la creencia de que existen muchos campos y materias internamente relacionados y que la educación general implica algún conocimiento de cada campo. Por tanto, si tomamos uno o dos cursos en cada campo podemos darle a los estudiantes la disciplina esencial de ese campo como un todo, es decir, con una muestra representativa basta. En las universidades en las que opera este plan, usualmente existe la regulación (reglamentación) de que los “requisitos distribucionales” deben ser completados al terminar el segundo año de estudios. Esto está de acuerdo con la teoría de que los primeros dos años deben proveer unos fundamentos amplios y liberales, mientras que el tercero y cuarto año deben destinarse principalmente a la especialización (Rattigan, 1952, p. 72).

La Carnegie Foundation (1977, pp. 169-170) señala que los estudiantes en diferentes colegios cumplen con los requisitos distribucionales matriculándose en cursos seleccionados entre un gran número de ofrecimientos en diferentes campos o materias. En el interior de toda la educación subgraduada, dicha generosidad de selección no es necesariamente dañina. De hecho, aumenta la habilidad de los colegios de satisfacer las necesidades específicas de un cuerpo estudiantil muy heterogeneo. Pero ahí hay poca o ninguna coherencia y con demasidas electivas libres la educación general se vuelve fragmentada y superficial. Según el estudio de la Carnegie la fragmentación que puede ser justificada en las electivas libres es difícil de defender en la educación general, la que, como todo componente del curriculum, debe reflejar claramente los objetivos institucionales. En el componente de educación general del curriculum subgraduado, la definición y la coherencia deben tener prioridad sobre la diversidad. Por esta razón, los

autores del informe piensan que los estudiantes pueden, en muchos casos, ser confrontados con menos requisitos distribucionales y tener más oportunidades para integrar lo que aprenden (op. cit., pp. 172-173).

Según Rosovsky y Keller (1979, p. 53) en la mayoría de los colegios de artes liberales de hoy (1979) el equivalente a lo medular o el componente de educación general del currículum es un requisito distribucional, el que equivale a una fórmula numérica que especifica que los estudiantes deben tomar por lo menos un par de cursos en cada una de las principales áreas del conocimiento -las humanidades, las ciencias sociales y las ciencias naturales. Según dichos autores hacer una introducción, aunque sea limitada, a todos los campos de aprendizaje ya no es posible. Por ende, hace falta un principio coherente que dirija a los estudiantes específica y selectivamente al conocimiento, destrezas y hábitos de pensamiento que (a juicio de la facultad) sean ahora de un valor general y duradero. Para lograr esta tarea, la facultad de Harvard decidió establecer un “standard” de aprendizaje liberal que deben tomar todos los estudiantes. Esto no implica que todos los estudiantes tengan que tomar un idéntico conjunto de cursos, o que tengan que manejar un sólo conjunto de “grandes obras”.

Jerry Gaff (1983, p. 77), evaluando el papel que han tenido los requisitos distribucionales en la educación general, afirma que la historia ha demostrado que la educación general se vuelve inefectiva cuando es desagregada en esquemas distributivos. Estos esquemas están marcados por la fragmentación, la pérdida del propósito educacional y el desinterés de profesores y estudiantes -según él esta es la verdadera inadecuación que ha conducido a las instituciones a reconsiderar sus programas de

educación general. Los estudios distributivos fomentan en lugar de corregir estos problemas, y el reistalamiento de ese tipo de curriculum -por sí mismo- es improbable que sea más exitoso ahora que antes.

Para Gaff (op. cit., p. 9), el modelo distribucional tiene importantes consecuencias negativas sobre la educación general. Entre éstas se destacan las siguientes: 1) la mayor responsabilidad para reestructurar la educación general descanza en los estudiantes, ellos pueden seleccionar cursos que le son de interés inmediato o que tienen valor vocacional de corto plazo, en lugar de cursos que pueden tener un valor más duradero; 2) algunos departamentos han fortalecido su control sobre el curriculum, no para incrementar el número de horas requeridas por una concentración sino para estimular a los estudiantes a que tomen cursos afines que sostengan la concentración. Blackburn et.al. (citado en Gaff, 1983, p. 9) afirman que en las instituciones que han aumentado enormemente las electivas, los estudiantes tienden a escoger los cursos dentro de las divisiones de sus concentraciones en lugar de en otros campos; 3) la reducción de los requisitos en artes liberales le permite a los programas profesionales y pre-profesionales expandirse. Estos programas típicamente requieren menos cursos de estudios generales que las concentraciones en los colegios de artes y ciencias.

Muchos autores piensan que los requisitos distribucionales no son suficientes como plan o modelo, desde el punto de vista de la unidad. Cuando más, representan una medida que se queda a medio camino de corregir los excesos del electivismo (Rattigan, 1952, p. 74). Por todo lo anterior se ha venido notando una tendencia de las universidades a alejarse lo más posible de los requisitos distribucionales. En su estudio de los currículos

de educación general a principios de los noventa, Gaff (1991, p. 43) afirma que “las tendencias curriculares actuales se alejan de los requisitos distributivos imprecisos que los estudiantes pueden satisfacer con un gran número de cursos. Crecientemente los colegios y universidades están decidiendo acerca de las cualidades que, según ellos piensan, un estudiante educado debe poseer y están designando currículos más adecuados para alcanzar estos objetivos”. (traducción libre hecha por nosotros)

Por su parte la idea de un currículum medular ha sido parte importante de la educación general desde el siglo pasado. Según Noah Porter (1877), quien fuera presidente de Yale, “es cierto que todo estudio, sea general o especializado, es más o menos disciplinario. Es cierto que un currículum profesional y tecnológico envuelve cultura pero también es cierto que cada descripción del entrenamiento especializado requiere, para ser efectivo, la ampliación del conocimiento elemental, el que es desarrollado usualmente por medio de estudios que se le asignan a las universidades y colegios. Si ahora creemos que esos estudios son rígidamente concernidos para ser necesarios (si son cruciales), entonces estos deben prescribirse en un currículum fijo”. (traducción libre hecha por nosotros).

En una dirección muy parecida se expresa Alexander Meiklejohn (1927, p. 220). Según él hay problemas intelectuales comunes a todas las mentes inteligentes, que cada hombre debe estudiar, no importa cuál sea su interés particular. Por eso favorece el establecimiento de estudios comunes por medio de un currículum requerido (prescrito) que reconoce que ciertos estudios son imperativos para cada miembro de la comunidad.

Por su parte Rosovsky y Keller (1979, p. 55) entienden que lo medular (core) no es sólo un sector del currículum, con su propia razón de ser, sino que sirve también como entrada al trabajo de los estudiantes y a su concentración y electivas. Mientras que lo medular da una amplia visión de las áreas de aprendizaje (disciplinas), la concentración explora en profundidad un campo en particular. Al penetrar más o menos profundamente en ese campo, los estudiantes pueden llegar a un punto en el que puedan comparar y criticar a las autoridades en su rama, obtener evidencia para probar las teorías, construir explicaciones alternativas, ver no sólo datos o hechos sino la posibilidad de otros datos o hechos futuros; y así obtener un modesto pero real grado de autonomía intelectual.

Se puede decir, desde una perspectiva histórica, que los programas de educación general han ido de la completa libre selección a la total prescripción. En la medida en que se inclinaban por el primer extremo se volvían caóticas, cuando tendían hacia el segundo extremo entonces sustituían los patrones tradicionales de educación liberal por los nuevos patrones de educación general (Baker, 1947, p. 156).

Un poco más adelante en este escrito presentaremos nuestra propuesta en relación al modelo o modelos más adecuados para la educación general en el Puerto Rico del siglo XXI. Antes de eso veamos las diversas concepciones que se tienen de lo que es un currículum, y cuál de éstas nos parece más apropiada a nuestro objeto de estudio.

### **Diversas nociones del concepto de currículum**

Según Hamilton (1991) el concepto de currículum, en su génesis histórica, fue concebido como una forma de organización y un instrumento de eficiencia social, es decir, una estructura organizativa impuesta por las autoridades educativas para 'ordenar' la

conducta de la escolaridad. Por su parte Tyler (1973) afirma que el currículum es ese trasfondo que subyace tanto a las 'actividades' de planificación, como a los procesos de enseñanza/aprendizaje.

La acepción clásica y más extendida del concepto currículum identifica a éste como conjunto de conocimientos o materiales a superar por el alumno dentro de un ciclo, nivel educativo o modalidad de enseñanza; el curriculum como programa de actividades planificadas, debidamente secuenciadas, ordenadas metodológicamente tal como se muestran, por ejemplo, en un manual o en una guía del profesor. El curriculum se ha entendido también, a veces, como resultados pretendidos de aprendizaje, como plasmación del plan reproductor para la escuela que tiene una determinada sociedad, conteniendo conocimientos, valores y actitudes; el curriculum como experiencia recreada en los alumnos a través de la que pueden desarrollarse; el curriculum como tareas y destrezas a ser dominadas, caso de la formación profesional y laboral; el curriculum como programa que proporciona contenidos y valores para que los alumnos mejoren la sociedad en orden a la reconstrucción social de la misma (Gimeno, 1998, pp. 14-15).

Para Contreras (1994, pp. 31-32) un curriculum supone siempre, de forma explícita o tácita, una respuesta a las preguntas: qué enseñar, cómo y por qué. En ese contexto es una solución, aunque sea provisional y discutible -tanto en su valor como en sus formas de expresarse- a un problema educativo. Casi siempre se entiende por curriculum algo así como el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente.



Según Angulo (1994, p. 25) la anterior definición de curriculum debe ser ampliamente criticada ya que evita, por ocultarlas, dos cuestiones fundamentales: primero, toda la problemática política que supone asumir que un curriculum es una representación cultural o dicho de otra manera, 'un curriculum es una selección cultural' (Lundgren, 1992); segundo, las justificaciones educativas, sociales, psicológicas, valorativas y políticas que sirven de fundamento a la selección, no solo de la cultura, sino de cada uno de los elementos que componen el curriculum como planificación. Esa reducción de la planificación de curriculum a los elementos del mismo, al igual que reducir el contenido cultural a objetivos de aprendizaje; por sutil, no es menos discutible y empobrecedora.

Por su parte Blanco (1994b, p. 236) entiende que el curriculum, en tanto que está en el punto de conexión entre el contexto de la producción y la reproducción de la cultura, contendrá los principios para realizar una selección de los conocimientos y habilidades a transmitir, una organización de los mismos así como alguna indicación respecto a los métodos, a las formas en que tales contenidos serán transmitidos y su adquisición garantizada. Aunque tales principios no siempre son explícitos [curriculum oculto], su análisis es fundamental para indagar respecto a los conocimientos considerados legítimos, así como la cuestión más general de la legitimidad de los principios mismos sobre los que se decide qué conocimiento incluir/excluir, qué formas de transmisión y evaluación se considera aceptables/inaceptables, quién tendrá acceso a qué conocimiento y en qué momento, etc.

Con todo lo anterior en mente se puede afirmar que un proyecto curricular es un mediador entre una determinada intencionalidad educativa y social y los procesos

prácticos de socialización cultural en el interior de las instituciones educativas. Lo que se sugiere a través del proyecto es un modelo de escuela o universidad, una determinada forma de entender, seleccionar y valorar procesos y productos culturales, la forma en que ello debe ser codificado o representado a través de algún soporte material, la forma en que ello debe ser comunicado, la dinámica organizativa de la escuela o universidad que requiere, y finalmente, la forma en que todo ello puede ser valorado y criticado. Pero también, por esto mismo, sugiere una forma de entender el papel y la organización de las instituciones educativas, de los agentes productores de este soporte de la transmisión cultural, y de los sujetos que intervienen en los procesos de enseñanza/aprendizaje. Por eso puede afirmarse que el proyecto curricular es una representación simbólica de la cultura seleccionada para la producción de la reproducción educativa en las instituciones educativas (Martínez, 1994, p. 162-163).

Las definiciones tradicionales de currículum han estado fuertemente influenciadas por una concepción de éste como técnica. Según Salinas (1994, p. 142), partiendo de Bobbitt (1918) la discusión central con respecto al currículum deja de girar en torno a la discusión sobre “un ideal” de hombre o sobre el análisis y debate del papel de las instituciones educativas en una posible sociedad futura. El problema central, entonces, es, justamente el de acabar con la incertidumbre de las finalidades educativas y derivar una técnica objetiva, a la hora de establecer aquello que la escuela ha de enseñar, y, como resultado, tiende a focalizarse en la definición de objetivos, en forma de conductas, que el alumno debe de alcanzar (perfil del egresado) por medio de las experiencias de aprendizaje.

Lo anterior, como veremos, tiene efectos reduccionistas y degradantes para la acción educativa. Coincidimos con Angulo (1994b, pp. 107-108) cuando afirma que, “en primer lugar, como acciones técnicas, o tecnológicas, las acciones educativas son antes que nada, acciones esencialmente instrumentales, pero no prácticas. Como tales acciones instrumentales, pierden todos aquellos componentes que sustantivizan y distinguen a las prácticas sociales. Reguladas por los requisitos técnicos-instrumentales de la ciencia (positivista), determinadas por los intereses económico burocráticos de la industria, el sustrato ético, político, incierto e interpretativo de la práctica social viene desplazado hasta su falseamiento, y cuando no su abierto enmascaramiento. Perdidos estos componentes, y especialmente el ético y el político, los problemas curriculares, los problemas sobre los marcos legítimos de la acción educativa, que se supone que la teorización curricular debe plantear, se convierten en problemas técnicos y en rudimentos mecanicistas. Con ello, y en segundo lugar, el discurso sobre el curriculum, con todas las dimensiones complejas que lo recorre, se convierte en un discurso dependiente y descontextualizado. Dependiente, porque es suplantado y dominado, en la mayoría de los casos, por otro discurso defectivo y cientificista sobre la instrucción, que psicologiza e instrumentaliza el pensamiento y la comprensión, bloqueando de manera clara cualquier planteamiento que no se atenga a las reglas fuertemente impersonales que marca el ajuste epistemológico de la tecnología. Descontextualizado, porque los intereses conservadores de la tecnocracia occidental, que anidan tras el pensamiento tecnológico, en razón de su aparente neutralidad y desideologización, se expanden como los intereses rectores de la transformación racional de la educación. En tercer lugar, los tecnólogos de la educación (o

los ingenieros de lo social), son entonces los que, con la prepotencia de los poseedores del saber, someten a vasallaje intelectual y social a los docentes. Éstos, dependientes de unos principios y criterios de actuación, en cuya construcción no han participado, su profesionalidad queda reducida a la mera adquisición de destrezas técnicas, que no sólo anulan su propio poder de decisión, juicio, y experiencia, sino que generan la apatía, el desánimo y la adaptación reificantes al poder insoslayable de las 'circunstancias', o mucho más grave, se envuelven y 'comprometen' de forma oportunista, en el mismo discurso tecnocrático de los que intelectual y socialmente dependen, como vía de escape de la rutina docente y del descrédito profesional".

Parece evidente que la acción educativa y su análisis teórico se encuentran hoy fuertemente determinados por el interés instrumental de la tecnocracia, interés que impone un ideal técnico a la práctica educativa, impidiendo el desarrollo de sus cualidades comunicativas y éticas y, lo que puede ser más grave, las posibilidades de profundización crítica en el campo del curriculum, en tanto elemento básico de indagación y acción educativa (Angulo, 1994c, p. 112). Nos parece correcta la apreciación de Angulo (1994c, p. 121) en el sentido de que el poder de legitimación del lenguaje y las estrategias y procedimientos técnicos introducen de forma sutil un 'consenso técnico' que cortocircuita el debate crítico sobre los problemas educativos y disfraza -simplificándolo- el complejo y enmarañado mapa de intereses que pugnan e influyen en los acontecimientos y las instituciones educativas.

Nosotros proponemos una noción de curriculum muy diferente a la técnica. Para nosotros los currículos son medios de comunicación en los que se establecen unas

declaraciones acerca de la naturaleza del conocimiento, en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje (Stenhouse, 1998, p. 108). Dichas formulaciones siempre son problemáticas y abiertas a debate, esto nos conduce a ver los salones de clase como laboratorios, a la enseñanza como experimento y a los estudiantes y profesores como miembros de la empresa investigadora del currículum.

Coincidimos con Stenhouse (1998, p. 109) cuando señala que “El currículum ha de ser puesto a prueba por estudiantes y profesores y no los profesores y estudiantes por éste. Y cuando decimos esto no estamos hablando de un currículum ‘centrado en el estudiante’ sino ‘basado en el conocimiento’. Ni tampoco de un currículum de destrezas y de información con el conocimiento concentrado. Un currículum basado en el conocimiento enseña la naturaleza problemática de éste -incluyendo el conocimiento acerca de la enseñanza- de alguna forma sincera accesible a sus formuladores. El medio es el mensaje. El mensaje es una pregunta”. Para dicho autor el currículum es siempre una hipótesis, la que para poder verificarse, tiene que contarse con la participación activa de los estudiantes (op. cit., p. 106).

En la misma dirección que Stenhouse, Salinas (1994, pp. 158-159) afirma que todo currículum y toda enseñanza no es sino una opción social, cultural y metodológica que ha de ser claramente justificada en sus estadios y evolución. Se trata, en síntesis, de una hipótesis que se poner a prueba en los centros educativos y en los salones de clase y que necesita de procedimientos de debate y análisis para su mejoría progresiva.

En resumen, un currículum debe ser un espacio para experimentar sobre los problemas educativos que la propuesta curricular trata de abordar, una hipótesis de

trabajo, un espectro de posibilidades con el que el profesor pudiera aprender sobre la naturaleza de su trabajo, sus condicionantes y sus aspiraciones, al favorecer la interacción entre los problemas que el curriculum propone como campo de indagación y aquellos a los que el profesor se enfrenta cotidianamente. De lo que se trata es de disponer de un curriculum con el que aprender, y no un curriculum al que debemos obedecer (Contreras, 1994, p. 37-39).

A medida que se entienda el curriculum como algo más abierto y flexible, más sujeto a la discusión pública y a la deliberación en torno al mismo, se favorecen más las condiciones para su cambio interno, porque lo baja del pedestal en que a menudo lo tenemos situado, mostrando que se trata de algo que se reconstruye permanentemente ya que está sometido a negociación constante. En ese sentido el curriculum puede entenderse, en palabras de Gaff (1983, p. x), como un contrato social.

Si el curriculum es también y fundamentalmente lo que en realidad ocurre en los salones de clase, necesitamos una nueva perspectiva que centre su punto de mira y su interés en las conexiones o desconexiones existentes entre el curriculum como intención y el curriculum como acción concreta. Es decir, en el curriculum como **proceso social** que tiende puentes sobre la acción colectiva y el conocimiento. En este contexto se reivindica la concepción humanística en el quehacer curricular.

### **La educación general en el curriculum universitario de hoy**

El bachillerato universitario se ha venido entendiendo en nuestra universidad-sociedad desde dos perspectivas principales. Primero, como conjunto de cursos más o menos interconectados que anuncian un primer acercamiento a particulares campos del

saber (hacer). En segundo lugar, como un título o validación que promete una cierta socialización que diferencia a los individuos que lo tienen de los que carecen de él y les abre las puertas del mercado laboral.

A medida que nuestra sociedad evoluciona (¿o será que involuciona?) esta segunda concepción del bachillerato gana terreno. Por eso nos sentimos tentados a reforzar la primera, ya sea para fortalecer la segunda (***Proyecto. Un bachillerato para el 2000***) o para profundizar en la primera destacando nuestra noción del bachillerato como proceso de reflexión, como campo de tensiones o luchas (Carnochan, 1993), como instancia de crecimiento humano y sobre todo como terreno que no está regido por la certeza sino por el continuo cuestionamiento de lo establecido.

En ese contexto nos parece que objetivo de una facultad como la de Estudios Generales, en el Recinto de Río Piedras, no tanto como estructura administrativa, sino como comunidad o sociedad cuya identidad se basa precisamente en el cuestionamiento y reevaluación permanente de los bordes y fronteras que muchas veces, artificialmente, pretenden deslindar los saberes. Es decir, dicha facultad se define como sociedad transdisciplinaria que sirve de estímulo y cimiento de una actitud inquisidora y siempre irreverente frente al conocimiento.

El bachillerato universitario es para nosotros un terreno o espacio particular desde el que miramos la sociedad y, por tanto, desde el que nos miramos a nosotros mismos. Es esa instancia de desarrollo humano la que nos ayuda, a profesores y estudiantes, ha ubicarnos como actores sociales en todo el teatro de la vida. Esto, en tensión y lucha

abierta o encubierta, con un aparato publicitario que continuamente nos obliga a ser espectadores de nuestra propia vida.

El bachillerato universitario debe también propiciar, además del encuentro entre unos saberes disciplinados, un reencuentro con nuestro entorno, con la naturaleza (Collett & Karakashian, 1996). Debe ayudarnos a reconocer que “junto al *logos* (razón) está el *Eros* (vida y pasión), el *patos* (afectividad y sensibilidad) y el *daimon* (la voz interior de la naturaleza)” (Boff, 1996, p. 26). EL bachillerato debe servir para tender puentes (integración del conocimiento) entre todas las formas de vida y debe servirnos para identificar un lugar (especialidad) desde el que miremos hacia todos lados y que nos ayude a adentrarnos en lo que creemos ver, dudando siempre de su existencia.

El problema principal al que nos enfrentamos es, en palabras de N. Blanco y J.F. Angulo (1994, p. 13) “cómo convertir las intenciones en decisiones sobre la acción educativa, teniendo en cuenta que todo *currículum* representa una visión valorativa tanto sobre la cultura (socialmente) pertinente como sobre el tipo de relaciones entre sujetos humanos”. La organización curricular en el bachillerato no puede subordinarse a una estrecha visión estructuralista ni concebirse como respuesta a demandas y exigencias de la contemporaneidad (***Proyecto. Un bachillerato para el 2000***); por el contrario debe centrarse en vivencias humanas continuamente problematizadas que puedan ayudarnos a descubrir nuevos caminos y nuevos puntos de referencia desde los que miramos y disfrutamos nuestro entorno.

## **Conclusiones**



Nuestra tesis central es que la transformación curricular del bachillerato universitario debe apuntar al fortalecimiento de una modalidad de Educación General que a la vez que promueva la integración y creación de nuevos conocimientos, sirva de vínculo comunicante para toda la educación universitaria. Es decir, promueva tanto la integración de los saberes como de los miembros de la comunidad universitaria.

El currículum de Educación General que establezcamos debe entenderse como el terreno idóneo para el diálogo y la negociación, tanto desde el ámbito docente-estudiante, como el docente-docente. Tiene que ser un terreno experimental, un terreno de investigación permanente, como proponía Lawrence Stenhouse (1981, 1985). Debe servir para propiciar un debate permanente que problematice la institucionalización y mercantilización de los saberes en la universidad y que proponga visiones diversas y alternativas en torno al país.

En síntesis, el nuevo currículum de Educación General debe ayudar a cristalizar la idea de que la universidad no es un mero reflejo de su entorno, sino un dinamismo que genera propuestas para la transformación continua de la sociedad. Debemos profundizar la noción de universidad como un lugar privilegiado desde el que se sueña un nuevo país, desde el que se debate permanentemente el Puerto Rico que queremos versus el Puerto Rico que hay. Por todo lo anterior estamos convencidos de que el currículum de Educación General debe ser el eje central del dinamismo de la universidad.

### Bibliografía

Angulo, J. (1994). *¿A qué llamamos curriculum?*, en Angulo, J. y N. Blanco, ***Teoría y desarrollo del curriculum***. Málaga: Ediciones Aljibe.

Angulo, J. (1994b). *Enfoque tecnológico del curriculum*, en Angulo, J. y N. Blanco, ***Teoría y desarrollo del curriculum***. Málaga: Ediciones Aljibe.

Angulo, J. (1994c). *Enfoque práctico del curriculum*, en Angulo, J. y N. Blanco, ***Teoría y desarrollo del curriculum***. Málaga: Ediciones Aljibe.

Angulo, J. y N. Blanco. (1994). *Introducción*, en Angulo, J. y N. Blanco, ***Teoría y desarrollo del curriculum***. Málaga: Ediciones Aljibe.

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

Bell, D. (1968). ***The Reforming of General Education***. New York: Anchor Books.

Beltrán, F. (1994). *Las determinaciones y el cambio del curriculum*, en Angulo, J. y N.

Blanco, ***Teoría y desarrollo del curriculum***. Málaga: Ediciones Aljibe.

Benezet, L. T. (1943). ***General Education in the Progressive College***. New York: Teachers College, Columbia University.

Blanco, N. (1994). *Las intenciones educativas*, en Angulo, J. y N. Blanco, ***Teoría y desarrollo del curriculum***. Málaga: Ediciones Aljibe.

Blanco, N. (1994b). *Los contenidos del curriculum*, en Angulo, J. y N. Blanco, ***Teoría y desarrollo del curriculum***. Málaga: Ediciones Aljibe.

Bobbitt, F. (1924). ***How to Make a Curriculum***. Boston: Houghton Mifflin.

Bobbitt, F. (1918). ***The Curriculum***. Boston: Houghton Mifflin.

Boff, Leonardo. (1996). ***Ecología: grito de la Tierra, grito de los pobres*** Madrid: Editorial Trotta.

Boyer, E. L. (1981). ***College. The Undergraduate Experience in America***. San Francisco: Jossey-Bass.

Boyer, E. L. & Levine, A. (1981). ***A Quest for Common Learning***. Washington D.C.: The Carnegie Foundation for the Advancement of teaching.

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

Carnochan, W. B. (1993). ***The Battleground of the Curriculum. Liberal education and American Experience***. Stanford: Stanford University Press.

Collett, Jonathan & David Ehrenfeld (eds.). (1996). ***Greening the College Curriculum*** (Washington, D.C.: Island Press).

Contreras, J. (1994). *El curriculum como formación*, en Angulo, J. y N. Blanco, ***Teoría y desarrollo del curriculum***. Málaga: Ediciones Aljibe.

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

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

Echevarria, J. (Julio, 1997; junio, 1998). *Una propuesta de estudios radicales*, en ***Revista de Estudios Generales***. Año II, No. 2, 231-242p.

Echevarria, J. (Julio, 1996; junio, 1997). *Mision de la educación general en una sociedad de tecnología avanzada*, en **Revista de Estudios Generales**. Año II, No. 11, 69-82p.

Faust, C. H. (1992). *The Problem of General Education*, en Champion Ward, F. (Ed). **The Idea and Practice of General Education: An Account of the College of the University of Chicago**. Chicago: The University of Chicago Press.

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

Fernández, J. (1994). *La evaluación del curriculum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación*, en Angulo, J. y N. Blanco, **Teoría y desarrollo del curriculum**. Málaga: Ediciones Aljibe.

Frodin, R. (1992). *Very Simple, but thoroughgoing*, en Champion Ward, F. (Ed). **The Idea and Practice of General Education: An Account of the College of the University of Chicago**. Chicago: The University of Chicago Press.

Gaff, J. G. (Feb. 20-22, 1997). *General Education Then and Now: What's New Today?* (papers for the working), in **Conference New Developments in General Education and Strategies for Its Renewal**. San Antonio Texas.

Gaff, J. G. (1991). **New Life For the College Curriculum**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Gaff, J. G. & Wasescha, A. (1991). *Assessing the Reform of General Education*, en **The Journal of General Education**, Vol. 40, 51-68p.

Gaff, J. G. (August, 1989). *General Education at Decade's End. The Need for a Second Wave of Reform*, en **Change. The Magazine of Higher Learning**. Vol. 21, No. 4, 11-19p.

Gaff, J. G. (1983). **General Education Today**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.  
Gray, W. S. (Ed). **General Education . Its Nature, Scope, and Essential Elements. Vol IV**. Chicago: The University of Chicago Press.

Gimeno Sacristán, J. (1998, 7ma ed.). **El curriculum: una reflexión sobre la práctica**. Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, J. (1997, 9na ed.). **La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia**. Madrid: Morata.

Haggerty, W. J. (Sept., 1938). *Current Issues in General Education*, en **School Review**. Vol. XLVI, No. 7, 497-514p.

Hamilton, D. (1991). *Orígenes de los términos “clase” y “curriculum”*, en **Revista de Educación**, 295, pp. 187-205.

Howard, C. C. (1992). ***Theories of General Education . A Critical Approach***. New York: St. Martin's Press.

Hutchins, R. M. (1995). ***The Higher Learning in America***. New Brunswick: Transaction Publishers.

Hutchins, R. M. (febrero,1937). *Grammar, Rhetoric, and Mr. Dewey*, en **The Social Frontier**. Vol. III, No. 23, 137-139p.

Jones, E. A. (winter, 1992). *Is a Core Curriculum Bestfor Everybody?*, en Ratchif, J. L. (Ed). ***Assesment and Curriculum Reform***. [New Directions for Higer Education, No.8]. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Jones, E. A. & Ratcliff, J. L. (1991). *Which General Education Curriculum is Better: Core Curriculum or the Distributional Requirement?*, en **The Journal of General Education**, Vol. 40, 24-31p.

Kanter, S. L. ; Zelda F. Gamson & Howard B. London. (Eds). (1997). ***Revitalizing general Education in a Time of Scarcity. A Navigational Chart for Administrators and Faculty***. Boston: Allyn and Bacon.

Kanter, S. L. : Howard B. London & Zelda F. Gamson. (1991). *The Implementation of General Education: Some Early Findings*, en **The Journal of General Education**, Vol. 40, 119-132p.

Katz, J. & et.al. (1988). ***A new Vitality in General Education***. Washington D. C.: Association of American College.

Kemmis, S. (1998, 3ra. ed.). ***El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción***. Madrid: Morata.

Kliebard, H. M. (1997). *The Rise of Scientific Making and Its Aftermath* en Flinder, D. J. & Thornton, S. J.. (Eds.). ***The Curriculum Studies Readers***. New York: Routledge Press.

Kliebard, H. M. (1988). *The Liberal Arts Curriculum and Its Enemies: The Report to Redefine General Education*, en Westbury Ian and Purves, A. C. (Eds). ***Cultural Literacy and the Idea of General Education***. Chicago: The University of Chicago Press.

Lundgren, U. P. (1997, 2da. ed.). ***Teoría del curriculum y escolarización***. Madrid: Morata.

Lyons, W. N. (Oct.1949-july 1950). *A Further Bibliography on General Education*, en ***The Journal of General Education***. Vol. IV, 72-80p.

Maldonado Rivera, M. (Ed.) (1983). ***La educación general y la misión de la Universidad en Puerto Rico***. San Juan: Universidad Interamericana de Puerto Rico.

Maldonado Rivera, M. (1983). *El concepto de educación general*, en Maldonado Rivera, M. (Ed.) (1983). ***La educación general y la misión de la Universidad en Puerto Rico***. San Juan: Universidad Interamericana de Puerto Rico.

Martínez, J. (1994). *Los proyectos curriculares como estrategia de renovación pedagógica*, en Angulo, J. y N. Blanco, ***Teoría y desarrollo del curriculum***. Málaga: Ediciones Aljibe.

McGrath. E.J. (1950). *The General Education Movement in America*, en Miller, R. D. (Ed.). ***General Education at Mid-Century. A Critical Analysis***. Tallahassee: Florida State University.

McGrath. E.J. (1948). *Toward General Education*. New York: The MacMillan Co.

McGrath. E.J. (1946). *The General Education Movement*, en ***The Journal of General Education***. Vol. 1, No. 1, 3-8p.

McGrath. E.J. (January, 1940). *A Bibliography in General Education*, en ***The Educational Record***. Vol. XXI, 96-118p.

Meinklejohn, A. (1969). ***The Liberal College***. New York: ARNO Press & The New York Times.

Miller, G. E. (1988). ***The Meaning of General Education: The Emergence of a Curriculum Paradigm***. New York: Teachers College, Columbia University.

Ortega y Gasset, J. (1976). ***Misión de la Universidad***. Madrid: Revista de Occidente S.A.

Quintero Alfaro, A. G. (1983). *La educación general y la misión de la universidad en el Puerto Rico contemporáneo*, en Maldonado Rivera, M. (Ed.) (1983). ***La educación general y la misión de la Universidad en Puerto Rico***. San Juan: Universidad Interamericana de Puerto Rico.

Quintero Alfaro, A. G. (1964). ***Teoría de los Estudios Generales***. (FEG: Mimeografiado).

Quintero Alfaro, A. G. (1956). *¿Qué es educación general?*, en Asociación de Maestros de Puerto Rico. ***Foro sobre educación general***. (Junta Local de la Universidad: Río Piedras).

Quintero Alfaro, A. G. (1949). ***Teoría de la educación general***. Río Piedras: Facultad de Estudios Generales, Universidad de Puerto Rico.

Ramos, F. J. y Rodríguez Rubio, A. (1983). *Estudios generales y racionalidad tecnológica*, en Maldonado Rivera, M. (Ed.) (1983). ***La educación general y la misión de la Universidad en Puerto Rico***. San Juan: Universidad Interamericana de Puerto Rico.

Ratcliff, J. L. (1996). *Quality and Coherence in General Education*, en Gaff, J. G. & Ratcliff, J. L. ***Handbook of the Undergraduate Curriculum***. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

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

Reid, W. A. (1988). *The technological Society an the Concept of General Education*, en Westbury Ian and Purves, A. C. (Eds). ***Cultural Literacy and the Idea of General Education***. Chicago: The University of Chicago Press.

Report of the Harvard Committee. (1945). ***General Education in a Free Society***. Cambridge: Harvard University Press.

Report to the Academic Community. (1990). ***Integrity in the College Curriculum***. Washington, D C. Asociation of American Colleges.

Rudolph, F. (1977). ***Curriculum***. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Salinas, D. (1994). *La planificación de la enseñanza: ¿Técnica, sentido común o saber profesional?*, en Angulo, J. y N. Blanco, ***Teoría y desarrollo del curriculum***. Málaga: Ediciones Aljibe.

Stenhouse L. (1998). ***Investiggacion y desarrollo del curriculum***. Madrid: Ediciones Morata.

Stenhouse L. (1998). ***La investiggacion como base de la enseñanza***. Madrid: Ediciones Morata.

Thomas, R. (1962). ***The Search for a Common Learning: General Education 1800-1960***. New York: McGraw-Hill.

Tooms, W., Amey, M. J. & Chen, A. (1991). *General Education: An Analysis of Contemporary Practice*, en ***The Journal of General Education***, Vol. 40, 102-118p.

Tyler, R. W. (1988). *Specific Approach to Curriculum Development*, en Gress J. R. (Ed). ***Curriculum An Intoduction to the Field***. Berkely, California: Mc Cutchan Publishing Corporation.

Tyler, R. W. (1949). ***Basic Principles of Curriculum and Instruction***. Chicago: The University of Chicago Press.

Vélez Cardona, W. (1998). *La globalización desde una perspectiva económica y social: su pertinencia para un currículo de educación general*, en Cotto, L. & et. al. (Eds). ***Reflexiones generales sobre la educación general***. San Juan, Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico.

Villarini, A. R. (1983). *Consideraciones filosóficas en torno al desarrollo de destrezas y competencias intelectuales (cognitivo-éticas) en el contexto de la educación general*, en Maldonado Rivera, M. (Ed.) (1983). ***La educación general y la misión de la Universidad en Puerto Rico***. San Juan: Universidad Interamericana de Puerto Rico.

Weingartner, R. H. (1993). ***Undergraduate Education: Goals and Means***. Phoenix: American Council on Education and The Oryx Press.

Wilson, E. O. ; Richard Rorty & Paul R. Gross. (winter, 1998). *Its everything relative? A debate or the unity of knowledge*, in ***The Wilson Quartely***. 16-49p.

Wilson, J. Q. & et. al. (1979). *The Harvard Core Curriculum*, en ***The Great Core Curriculum Debate***. New Rochelle: Change Magazine Press.

Wilson, J. Q. (1979). *A View From the Inside*, en ***The Great Core Curriculum Debate***. New Rochelle: Change Magazine Press.

White, C. R. (1994). *A Models for Comprehensive Reform in General Education: Portland State University* , en ***The Journal of General Education***. Vol 43, No. 3 168-229p.

Zemsky, R. (1989). ***Structure and Coherence. Measuring the undergraduate curriculum***. Washington, D C. Asociation of American Colleges .