

PAIDEIA Y ANÁBISIS EN LA EDUCACIÓN GENERAL

UN DECURSO DE CIENCIAS SOCIALES PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DEL ESTUDIANTE

Ponente: Dr. Carlos Javier Sánchez Zambrana

Institución: Universidad de Puerto Rico, Facultad de Estudios Generales

País: Puerto Rico

Paideia¹ y Anábasis² son voces griegas en verdad trascendentales para todo tipo de educación; también para la educación general. Todo educador que, simultáneamente se considere educando, sabe que su épica personal consiste en una espiral dialéctica e ininterrumpida de superación y ascenso a la sabiduría. Considera además, que su razón social, su impronta como ente colectivo, cobra verdadero significado en la medida en que devuelva a su polis la energía de esa aspiración a la sabiduría educativa superadora.

Esta ponencia es parte, quizás muy mínima, de un torrente curricular de varias décadas de existencia en la Universidad de Puerto Rico y más específicamente en la Facultad de Estudios Generales. Recoge la historia de una semilla que brota bajo los nutrientes de una filosofía educativa muy concreta y productiva: la Educación General. El presente ensayo traza la historicidad del curso medular e inescapable de Ciencias Sociales que, con fundamento en la educación general, se les ofrece a todos los estudiantes que cursan la licenciatura en la Universidad de Puerto Rico. Mostraremos los hitos fundamentales en el nivel diacrónico del tema, a la vez que problematizaremos algunas encrucijadas sincrónicas que develan sus características y contradicciones de mayor relevancia para la discusión.

Ahora bien, no debe pensarse de que se trata de un mero recuento de periodizaciones siempre dubitables y sobre las que no reclamo autoridad escolástica, ni siquiera por las tres décadas en que vengo amorosamente vinculado a nuestro curso. El escrito tiene como finalidad primordial compartir con ustedes, público sensible a estos temas, un lienzo del momento actual donde aflora y fructifica una propuesta de curso ejemplar de Educación General en Ciencias Sociales, esto es, **holístico, transdisciplinario, problematizador y democrático.**

¹Paideia en el sentido en que lo usa el eminente Werner Jäger para referirse a la épica y esencia de la educación en el mundo griego.

² Abrevando de Jenofonte en su ascenso estratégico para combatir a los persas, se adopta la imagen de un ascenso en espiral e indetenible hacia la sabiduría.

La ponencia expondrá, en su segunda parte, el armazón del curso, así como la lógica y estrategia que se ha generado en el gremio profesoral para, dentro de las instituciones y estructuras provistas, plasmar este desarrollo.

Escribir desde y sobre el curso que me ha dado vida durante toda mi vida es, lo confieso, el mayor reto intelectual al que me he enfrentado. El sumergirme en esa gruta energizada por las más azarasas circunstancias es muy probablemente una osadía. Una empresa, que para tener algún gramo de validez y confiabilidad, ha de enfrentarse a la faena hercúlea de equilibrar la razón y la pasión. Hay en esto-como en todo en la vida- un cómplice, o más bien, un culpable. Se trata del Dr. Waldemiro Vélez Cardona quien con amor de maestro y rigor de hermano, me impuso el tema. De mi parte, corro con todos los gastos a la paciencia que pueda esta alocución producirles. Eso sí, habida cuenta de que nos encontramos en el marco del joven pero vigoroso Simposio sobre Educación General, y que éste reviste un carácter internacional, aplazo para la versión impresa toda suerte de referencias a instituciones, nomenclaturas y demás especificidades de la realidad puertorriqueña, así como las estadísticas producto de matrices, plantillas curriculares y demás documentos normativos que pueden revisarse en los apéndices de esta investigación en educación general. Ahora vamos al tema.

Coincido con la idea de atisbar tres hitos fundamentales en la historia de nuestro curso de ciencias sociales en educación general de cara a la encrucijada del presente.

Primer Hito: (fase fundacional y canónica)

Como parte de las reformas de hondo calado que se produjeron en la década de los cuarenta del siglo pasado en Puerto Rico, se estremece, por supuesto, la universidad. No es la ocasión para integrarnos a la discusión entre justipreciadores y críticos de las consecuencias contemporáneas de tales estremecimientos. Pero sí cabe destacar que la dialéctica acontecida produjo unos paradigmas educativos muy concretos y concienzudamente articulados a un proyecto académico que se entendía constructivo para el país. Una de estas saetas magnéticas que llamamos paradigmas lo constituyó la filosofía de la educación general y su estructura institucional viabilizadora, la Facultad de Estudios Generales.

Un conjunto de factores históricos explican algunas de las características más evidentes del enfoque fundacional de la educación general: la guerra y la posguerra; la migración de valiosos intelectuales españoles e hispanoamericanos que salvaban su vida e integridad en Puerto Rico; la obsesión por la modernización de las sociedades agrarias; la ilusión y el espejismo de la quimérica movilidad social. Cada uno de éstos factores merecen

atención específica así como su ulterior integración en un enfoque holístico para dar cuenta de modo cabal del entronque socio-histórico que subyace a la experiencia educativa que les relato.

El asunto es que se funda la Facultad de Estudios Generales con un proyecto académico y docente formidablemente estructurado para cobijar a la población estudiantil universitaria en su año inaugural de estudios. Era una juventud en época de transiciones agudas. Se perdían espacios y se ganaban otros; mientras, con la perspectiva que nos da el tiempo, nos percatamos que se estrangulaba el ímpetu nacionalista, por otro cause aparecían ríos subterráneos de luchas colectivas y de procesos re-articuladores de las identidades y las solidaridades de pueblo. Había una fiebre por la universidad, había una mística mesiánica favorecida por los recién adquiridos poderes gubernamentales. No faltaron en aparecer los líderes carismáticos en la academia.

Cuando Francisco Ayala, advierte al lector sobre el origen de su libro **Introducción a las ciencias sociales**, entrega unas palabras hermosas y sinceras sobre la juventud que recibió en nuestro país el primer aluvión de la educación general. Decía -refiriéndose a su cátedra de ciencias sociales de la cual obtuvo la materia prima del libro- que la misma se vertía sobre un auditorio “carente de especial versación en disciplinas sociológicas, aunque sumamente sensible y ávido de saber”.³ Ante esta juventud -a la que “había que inquietar sin causar zozobra”-⁴ se puso en vigor la base estructural del paradigma de bachillerato (licenciatura en la acepción hispanoamericana) en Artes liberales de la Universidad de Puerto Rico. Por eso, a los cursos constitutivos de esta filosofía educativa se les conoció, por mucho tiempo, como cursos básicos.

En el caso de la UPR, el recinto de Río Piedras, produjo una estructura donde dos fuertes columnas cognitivas, a saber, lo socio-humanístico y lo científico, las ciencias humanas y las ciencias naturales produjeron cuatro Departamentos disciplinados: Ciencias biológicas, Ciencias físico-químicas, Humanidades y Ciencias Sociales. Desentrañar la vida y pasión curricular y docente de estos Departamentos es parte de una suerte de arqueología y hermenéutica que está por realizarse y que me temo que- con honrosas excepciones- no está en el menú de predilecciones de sus componentes claustrales, mucho menos de las esferas administrativas.

La primera época de nuestro curso, en términos cronológicos, se extiende desde mediados de la década de los cuarenta hasta el año 1955. Es una fase fundacional y canónica. Leyendo documentos e informes de la época, se percibe una gran preocupación, no solo

³ Ver **Introducción a las ciencias sociales** de Francisco Ayala en su advertencia del autor pag. XI

⁴ Ver el **Informe anual del Director** de la División de Estudios Generales para el año 1943-1944, Mariano Villaronga, pag. 7.

por la coherencia interna del propio curso, sino con el papel peculiar que desempeña lo social-científico en el armazón curricular de la Facultad que lleva el proyecto de educación general como norte.⁵ Es así como se establecen objetivos generales, tanto desde el punto de vista del contenido particular del curso, como desde la óptica de su entronque con el programa de educación general. Con relación a este último aspecto se señala que el curso debe estimular el desarrollo de habilidades y actitudes idóneas a la educación liberal, tales como el pensamiento claro y efectivo, la exposición clara y efectiva y la habilidad para realizar juicios pertinentes: herramientas medulares, que bien miradas, cruzan las fronteras de cualquier disciplina. En cuanto a los objetivos *per se* del curso, sinópticamente fueron expresados como una “descripción y análisis de los procesos, instituciones y problemas fundamentales de la sociedad contemporánea”.⁶ Nótese que los fundadores siempre tuvieron claro que el curso no representaba una introducción a las ciencias sociales, sino una invitación a estudiar la propia sociedad, valiéndose para ello de una gama de herramientas y enfoques inherentes a la cientificidad social.

Este curso además de legendario y tuvo un gran auge para su época. Se impartía con una lógica expositiva de tenor diacrónico que hacía transitar al estudiante desde los criterios del mundo medieval, pasando por las rupturas de la modernidad capitalista que le lleva a la sociedad contemporánea. La dinámica cotidiana del curso se desenvolvía de modo disertante. Los estudiantes se enfrentaban a conferencias magistrales sobre las unidades de su bosquejo de estudios a cargo de una facultad erudita. Al mismo tiempo, el estudiante tenía que cubrir un corpus canónico de lecturas clásicas⁷ que formaba la materia prima de sus evaluaciones.⁸

El relativo éxito de este esquema inflexible y dicotómico, dependía de la calidad de los conferenciantes. Son muy recordadas las conferencias de los sabios españoles José Medina Echevarría y Francisco Ayala, así como las del chileno Jorge Millas y el puertorriqueño Jaime Benítez. No hay duda que la importante tradición vigente y vigorosa en la Facultad de Estudios Generales, de comenzar todos los años académicos con una lección inaugural impartida por un valioso intelectual, tiene sus orígenes en los cursos básicos modelados a partir de grandes conferencias. Empero, si el conferenciante menguaba en calidad ya no quedaba sustancia para la discusión ulterior en el aula de

⁵ Ver de Ángel Quintero Alfaro, **The Social Sciences in General Education**, Río Piedras, (probablemente 1953)

⁶ Véase **Memorándum** de Ángel Quintero Alfaro al Rector Jaime Benítez., 1946.

⁷ En ésta dimensión preocupaba la polémica entre las escuelas de Harvard y Chicago con relación a dos aspectos, a saber, en torno al tema sobre las lecturas clásicas o contemporáneas como materia prima del curso y segundo sobre el concepto de indoctrinación de los estudiantes.

⁸ Este asunto era en tal grado canónico que se dejaba orientar por el modelo de Chicago que exigía un mínimo de 85 a 125 páginas de lecturas semanales al estudiante. Vid. **Memo...** Ibidem.

clases. El fulgor se convertía en decadencia y un abismo entre educadores y educandos surgía inexorablemente en el proceso educativo.

Ahora bien, en justicia con los forjadores de esta fase canónica, he de señalar que desde su fundación el curso se apartó de una de las modalidades de educación general peor cotizadas e irónicamente mejor difundidas: aquella que se despliega a base de cursos panorámicos y multi-disciplinarios.⁹ Nunca se abrigó la idea de un curso segmentado en cápsulas disciplinarias, nunca se pensó en una retahíla de información organizada a la manera de un convoy en ruta panorámica. Dicha modalidad, tan superficial como estéril, y que tanto propicia lo que Freire denominó concepción bancaria de la educación, no se instaló en nuestro curso porque de entrada, la noción de integración del conocimiento y el manejo de dimensiones o aspectos de la realidad social, en vez de disciplinas o campos del saber, mostró su superioridad educativa y se impuso como el canon de rigor.

Tampoco y en armonía con el punto anterior, se alentó la utilización de esos mamotretos infumables llamados textos de Introducción a las Ciencias Sociales repletos de lugares comunes y juicios (más bien, prejuicios) filtrados por intermediarios y compiladores de datos de dudosa solera intelectual. En cambio, aunque prescriptiva y de algún modo autoritaria, la encomienda siempre consistió en que el estudiante se enfrentara por mente y cuenta propia con las fuentes originales de los autores importantes y paradigmáticos. Y que de esos encontronazos surgiera la savia educativa y las vitales dubitaciones. El aprecio por el cultivo de esas buenas costumbres educativas, a pesar del impacto de las transformaciones que continuaré decantando, no se ha perdido en la comunidad docente del Departamento de Ciencias Sociales de la Facultad de Estudios Generales.

Segundo hito: (el curso problematizador)

Después de una década de vida del curso canónico y centrado en la conferencia magistral, se fue cocinando una insatisfacción por este método y sus resultados. La ocasión para transformarle ocurrió a mediados de la década de los cincuenta y estalló en un proceso reflexivo en el seno del departamento de ciencias sociales en donde se invirtieron los factores del curso, imprimiéndosele mayor énfasis a la experiencia de salón de clases, quedando relegada la conferencia a un complemento ocasional. Vale decir, que nuestra comunidad docente evolucionó del protocolo narrativo y disertante al dínamo problematizador que provee la discusión dialógica y recíproca en la relación educador/educando. Esto conllevaba, no solo un cambio formal en el plan de estudios y el manejo del tiempo lectivo -aspecto éste que parece sencillo o trivial pero que resulta

⁹ Vid. De Waldemiro Vélez Cardona **“El currículo de Educación General en el Siglo XXI”, mss,U.P.R.**

siempre, al maestro de vocación, un verdadero dolor de cabeza- sino toda una revolución en el propio artesano profesor.

Es bajo el liderato del importante intelectual y político puertorriqueño, José Arsenio Torres, que el Departamento convirtió su curso en una experiencia de discusión. Se crearon seminarios de educación general, se instituyó un poderoso comité de curso, con su correspondiente comité de exámenes, se publicó una importante Antología (que es mucho más valiosa por su Introducción que por la calidad de las lecturas contenidas que, a mi juicio, eran muy desiguales) y se fomentó en la comunidad profesoral el desarrollo de las técnicas y recursos propiciadores de la mayéutica.

Una atmósfera de emulación llevó al desarrollo de una cultura de la pregunta. El *areté* del buen profesor consistía no tanto en su erudición, sino en su habilidad para provocar el debate y modelar las buenas artes de la argumentación, la polémica y la pluralidad interpretativa con apego a métodos y valores históricamente constituidos. Esta etapa la he llamado problematizadora, porque sin saberlo el método de discusión que pasaba a erigirse en emblema distintivo de nuestro curso, empalma perfectamente con el mortero educativo que el autor de **Pedagogía del oprimido** arroja en su crítica a las concepciones domesticadoras y alienantes de educar en el mundo contemporáneo. Esto explica, por su parte, la entrada vigorosa y perdurable de la crítica freireana en nuestro curso.

Cierto que las lecturas canónicas se dejaron intactas y con ellas se prefigura un mapa de acción vertebrado por criterios occidentalófilos y en el mejor de los escenarios ubicados plenamente en la tradición del liberalismo clásico. Empero, no menos cierto es que el papel del docente atravesaba por un profundo cuestionamiento. No todos lograron la metamorfosis.

Por otra parte, la lucha por el Anábasis en cuanto a estas habilidades docentes se refiere, estuvo, en varias ocasiones, maculada de protagonismos competitivos y personalismos malsanos que omitiré con mucho gusto en esta presentación. Así son los avatares del gremio. Sin embargo, no impidieron que, al despejarse la neblina volitiva con la perspectiva que nos provee el tiempo, se pudieran consignar contribuciones medulares y precisas que ,no solo imprimieron el colorido peculiar de esta fase del curso, sino que perviven, hoy día, como valiosas herramientas de la educación general y que aún cultivamos en nuestro repertorio de arquetipos educativos edificantes.

La primera de estas contribuciones consistió en ubicar el problema de la especificidad científica de lo social. Se atiende el problema del método con una visión holística e interdisciplinaria. No interesa el estallido de la pangea académica y de cómo se formaron

los continentes disciplinarios, sino el método y el proceder epistémico que los penetra y confunde.

La segunda instancia de relevancia estribó en sostener la atención en el problema de la contextualización, esto es, de la elaboración de criterios históricos de análisis social. Queda claro que el curso dialógico no tiene tiempo para perder en peroratas historiográficas. Desde luego que han de producirse momentos donde la discusión lleve a aperturar algún paréntesis aclaratorio sobre la precisión de coordenadas cronológicas básicas. Pero nunca más allá del mero paréntesis. Las obras clásicas que, desde su fundación acompañaron al curso, debían seleccionarse con tal cuidado que constituyesen en sí emblemas de una época, o mejor aún, de un choque de momentos históricos. Así, al estilo de una función latente, se conseguía que el estudiante paladease los criterios y los colores de las diversas épocas. El curso debía hacer historia no narrarla. Historia “modesta pero militante”¹⁰ en el diario acontecer educativo.

Esto me lleva a la tercera aportación en esta fase problematizadora de nuestro curso de ciencias sociales en Educación General y la misma queda consignada en un objetivo estatutario de la época: el curso debe provocar el “confrontamiento lo más imaginativo dramático posible con la complejidad problemática de nuestro tiempo en todos los aspectos de la cultura”¹¹

Se plasmaba desde el tenor curricular formal la metamorfosis. De “inquietar sin causar zozobra” a confrontar imaginativa y dramáticamente al estudiante”; no con las ciencias sociales, sino con la realidad social. Y no hay otra manera de producir estos encontronazos que en el proceso de pulir y ensayar las herramientas del pensamiento crítico. Esto es, emplazando al maestro para que conciba y respete al estudiante-ciudadano como el centro y eje de la Paideia. Y a su vez, al estudiante con el reto de escudriñar más allá de su inmediatez, muchas veces moldeada por la propaganda y las ideologías seductoras. Así y solo así podrá sensibilizarse con “la complejidad problemática de nuestro tiempo en todos los aspectos de nuestra cultura”. He ahí prefigurada una trilogía conceptual que atisbo inherente al enfoque holístico, el proceder transdisciplinario y el verbo problematizador, tres de las cuatro grandes columnas que a mi juicio integran la educación general de vanguardia.

Me apresuro a declarar que este *desiderátum* no cristalizó del todo en la realidad de nuestra comunidad docente. La década de los sesenta removi6 en todo el mundo cimientos y caminos e impact6 las instituciones sensibles, siendo la universidad de las primeras. Las autoridades universitarias que promovieron las reformas del 43 fueron a su

¹⁰ La frase es de José Arsenio Torres en su **Introducción...** op.cit., v

¹¹ *Ibíd.* Pag. iii

vez, reformadas en el 1966, en esta ocasión desde las entrañas de la comunidad básica universitaria.

Tercer hito (balcanización del curso único: el paradigma de las variantes)

A fines de los años sesenta, específicamente durante el transcurso del tumultuoso 1968, el Departamento de Ciencias Sociales sorprende con un pronunciamiento en contra del curso único, básico o introductorio, como bien prefiera llamársele.¹² Los reclamos sobre la pertinencia del curso para el estudiantado de esta beligerante generación de jóvenes, se unieron a la teoría de la flexibilidad de cátedra. So color de libertad, el profesorado comenzó a exigir que el currículo trascendiera del monismo a la heterogeneidad programática. Muchas fueron las voces que se enfrentaron vehementemente a favor y en contra de ambos modelos curriculares. La polémica tomó la vía de una balcanización más que de una mitosis celular que dejara intacto el material genético y produjera una reproducción de criterios hijos de la misma filosofía en educación general.

La investigación curricular adquirió matices políticos y la lucha por los espacios de poder universitario obnubiló el mapa cognitivo y muchas trincheras se fundieron y confundieron. A esta fragmentación balcánica se le conoció con el concepto de variantes de curso.

Acaso tomado del lenguaje ajedrecístico, el curso y sus variantes (grupales e individuales) entraron en una fase de deliberaciones internas conducentes a una militancia en donde el gran ausente sería el estudiante. Las variantes se conformaron como grupos de trabajo intelectual y político, esto último entendido en el sentido estrecho de la lucha por el reclutamiento de profesores, los puestos directivos del departamento y las escaladas para influenciar en la esferas de poder a nivel de la Facultad y el Recinto. En esta aventura de fulgor extremo se extraviaron ciertos bastiones importantes de la educación general.

Se esfumaron los seminarios de educación general a nivel de departamento, sustituyéndose por un comité de actividades culturales dedicado a “presentar en sociedad” a los colegas de reciente contratación que traían bajo el brazo sus hiper-especializadas tesis doctorales. El comité de exámenes perdió su razón de ser, pues la balcanización eximía de presentaciones evaluativas grupales. Los estudiantes desconocían las variantes de cursos que el profesor impartiría y la defensa de las autonomías parcelarias tornaba obsoletos los mecanismos de avalúo transversal y homogéneo. Diríamos que a partir de entonces la facultad de profesores tendrían las miras puestas en legitimar su provincia de curso ante los criterios de la filosofía de la educación general (por decir lo óptimo) más que en funcionar como facultad de cuerpo integro.

¹²Actas del Departamento aprobando la propuesta de cursos individuales o grupales, diciembre 1967.

Las variantes utilizaron un mecanismo ingenioso para dar cuenta de los principios esenciales de la educación general: la estrategia del hilo conductor central. La *Variante I*, heredera del curso único se vertebró alrededor del tema de la libertad y de los valores de la sociedad contemporánea en dialéctica con las instituciones que la propia sociedad genera para adelantar o combatir los mismos.

La *Variante II* desplazó como hilo de Ariadna un planteo sobre los macro temas desigualdad y pobreza, tanto desde la tesitura teórica, más aún con énfasis en las manifestaciones concretas de estas realidades en América Latina y Puerto Rico.

La *Variante III* albergó a un grupo de docentes provenientes del campo de la sociología y ubicó a la sociedad industrial y sus consecuencias como eje central del curso. Hay que señalar que, en rigor, al poco tiempo de fundada y con la migración de sus docentes constitutivos hacia otras Facultades, la Variante III como opción curricular quedó orillada al mero registro oficial, sin presencia docente real en nuestro departamento.

Más recientemente en los años noventa y como parte de una ruptura en la Variante II se funda una cuarta variante denominada *Fundamentos del conocimiento en las ciencias humanas*. La misma tuvo la virtud de rescatar el bastión de la preocupación epistemológica y el desarrollo de ejes o módulos temáticos articulados por la teoría del conocimiento y los giros que se producen en la teoría social agrediendo y cuestionando los criterios de la modernidad. Es notable, además, el gran entusiasmo con que los integrantes de esta variante produjeron una revista, al modo de cuadernos internos de sus desarrollos, misma que se publicó ininterrumpidamente por seis años consecutivos.

El fruto de esta diversidad en principio parecía prometedor. Tres o cuatro núcleos docentes en discusión de lecturas y en fomento de seminarios que produjeron materiales para publicar antologías y revistas; a la vez que presentaban propuestas de cursos. Hubo, en rigor, emplazamientos muy concretos y certeros al longevo curso único. La crítica al tenor occidentalófilo se impuso como estímulo y por consiguiente un repertorio bibliográfico dimanante de la tradición latinoamericana y específicamente puertorriqueña, irrumpió en los prontuarios y bosquejos de los cursos.

Por otra parte, se reforzó el antídoto para la hiper-especialización del docente y su percolación nociva hacia el estudiante. Es decir, se prevenía al docente para que hiciese esfuerzos transdisciplinarios y de esa manera escapara del camino tentador de hacer de su curso una tribuna para exponer las fortalezas de su formación disciplinaria o del tema de investigación de turno. Así se evitaría que un profesor con formación en psicología estuviera tres cuartas partes del tiempo discutiendo a Freud y sus discípulos o que un profesor proveniente de las ciencias políticas centrara su curso en la tradición liberal

anglosajona, como ocurría bajo el manto del curso único. La necesidad por producir ideas novedosas para la docencia de nuestras variantes imprimió cierta originalidad transgresora del canon.

Sin embargo, la pretendida diversidad desató una suerte de meiosis más que de mitosis. La balcanización ocurrió *de facto* y *de jure*. Los grupos (Las Variantes) medraban bajo ropaje académico pero con contenidos políticos y facciosos claramente observables. No había generosa osmosis entre las variantes; antes bien, competían enconadamente por la antorcha del prestigio y la hegemonía departamental.

Ya en esta última década, la dispersión y la ruptura de lazos comunicantes y de los necesarios diálogos internos ha llegado a extremos muy peligrosos para el Departamento de Ciencias Sociales y su función nuclear en la Educación General. Comenzaron a surgir variantes a la carta, esto es, sobre pedido especial de alguna Facultad o Departamento del Recinto. Variante para Comunicación Pública; Variante para nutrición; Variante para Arquitectura; Variante bilingüe; Variantes experimentales que escaparon a la legitimación de las aprobaciones departamentales; sin mencionar la Variante para el Bachillerato en Educación General que hace tiempo se había solicitado al Departamento. Diversos programas y unidades académicas del Recinto se aprovechaban del mecanismo de las variantes, para solicitar una confección de cursos a la medida de sus intereses.

En el ajedrez departamental, los antiguos aliados contra el canon, se enemistaron, los rivales de ayer realizaron alianzas y se precipitó la entropía. Cada docente parecía en busca de un nicho protector (estudios de género, estudios urbanos, estudios europeos etc.), más que en pos de una producción en Educación General dialécticamente edificante, más que en pos de su propio anátesis como educador/educando. La necesaria humildad intelectual se pierde, los protagonismos se exacerban y la Educación General languidece ante estos nuevos nichos de confort y movilidad efímera. La historia, esta historia, no suele interesar. Parecería que no hay nada que salvar de la misma, cuando resulta todo lo contrario y la inmersión en las venas abiertas de nuestra trayectoria de curso provee la savia para la re-elaboración constructiva y en espiral de nuestro proceder docente en educación general.

La encrucijada actual (El fin de las variantes y el resurgimiento del decurso integrador)

Hoy en día, las variantes como cuerpos vivos de reflexión docente, como institutos de promoción de seminarios y actividades universitarias, como dínamos de investigación social y educativa, ya no existen. Si bien los profesores ofrecen prontuarios provenientes de las antiguas variantes curriculares, la realidad es que sus cursos, en cuanto a su quehacer en Educación General, están en el terreno del nihilismo estéril. Los cursos han

advenido a una proteica realidad entrópica y con arreglo las potencias individuales de cada quien. Con el agravante de la entronización actual de unas autoridades universitarias en franca vía neo-conservadora (me opongo a usar la expresión neo-liberal). Desde su óptica voraz, la atomización y la balcanización resultan importantes herramientas para la penetración de dispositivos ideológicos desintegradores de identidades y solidaridades colectivas, como lo proclama la auténtica educación general. La educación general es sin duda un antídoto antipático para las fuerzas que imponen la vigencia de los valores de egotismo, la supremacía del mercado y de la reificación de la empresa privada como eje motor de la sociedad.

Este largo recuento –apretado por el protocolo de este Simposio- resulta necesario y deseable. Necesario porque el drama curricular en que se representa la historia de las Ciencias Sociales en Educación General en Puerto Rico, no es producto ni de la improvisación, ni de anacoretas instalados en su torre, mucho menos de imposiciones reglamentistas. Es deseable, pues, a fin de cuentas, auscultar sobre nuestros pasos y caminos desandando las huellas para reencontrar en éstas el sentido, la dirección y la filiación de nuestra vida y obra educativa. Es una narración que nos explica y nos implica. Por eso y como no es noticia de último minuto ni macro concepto mediático, la vierto en las trincheras de este Simposio donde se tiene algún aprecio y afecto por las luchas modestas y anónimas en pro de la Paideia y el Anábasis.

Hace aproximadamente un lustro el Departamento de Ciencias Sociales ha estado bajo las exigencias intelectuales y morales de una ironía monumental. Parece haber sido de las poca unidades académicas –si no la única- que subsistió intacta al cisma de la reconceptuación del bachillerato (licenciatura) universitario en el Recinto de Río Piedras. No perdió un solo crédito en la nueva distribución curricular implantada. Y sin embargo, afirmo que el Departamento de Ciencias Sociales y sus ofrecimientos curriculares en educación general se encuentran en peligro de muerte.

La socio-patología parece radicar en la propia liviandad con la que se ha asumido la Paideia y el Anábasis desde la educación general. Mis compañeros profesores de oficio y vocación andan por otros rumbos. Loables, sin duda en su valía privada y en la función de divulgación de un fenotipo exuberante y moderno del ejercicio universitario. Revistas cibernéticas, alianzas internacionales, programas bilingües, secuencias curriculares por áreas de nuevo cuño. Todo ello vale, pero no tanto si implica el abandono de nuestro surco vital: el salón de clases y el honor por el amor del crecimiento mutuo. Eso que los griegos llamaba el *areté* por la Paideia y que Freire siguiendo a Fromm proclamó como biofilia en la educación.

Ahora bien, siempre hay cenizas que reconvertir. Si me puedo expresar con libertad de crítica en esta ocasión es porque hay dos causas que traen aguas claras y posibilitantes de vida en esta encrucijada nodal en que nos encontramos. En primer lugar el renacimiento de los Seminarios de Educación General que desde hace algunos años viene realizando magia. Recuperando del arsenal olvidado fuentes vivas y ávidas de pronunciar criterio fértil sobre nuestras encomiendas; problematizando obras y lecturas pertinentes y divulgando tales exégesis; ensayando y promoviendo praxis concreta en materia de ejemplaridad en el acto de producir educación general en la sala de clases.¹³

En segundo término y ya en el circuito del Departamento de Ciencias Sociales hay cierta esperanza alrededor del movimiento hacia un nuevo paradigma educativo que he denominado “de los cursos al decurso”. Decurso significa corriente, sucesión o continuación del tiempo, movimiento. Y eso es precisamente lo que necesita el cuerpo moribundo, movimiento, dinámica que inyecte glóbulos rojos al sistema, que sirva de antídoto a la entropía. ¡Qué tal un algoritmo que nos conduzca al Anábasis, es decir al asenso indetenible y en espiral al conocimiento, tanto como educadores, como desde la óptica del educando! Que el centro no sea ni la persona ni la sociedad contemporánea, mucho menos el maestro, si no el holograma mismo, o sea el movimiento, el decurso.

El decurso de ciencias sociales en educación general está comenzando a construirse desde las fisuras del cuerpo en crisis. Somos muchos los que sabemos y callamos que nuestra práctica rutinaria con apego a prontuarios provenientes del segundo y tercer hito de nuestro curso es el rutinario pan de cada día. Otros experimentan con súbitas incursiones al temario producto de sus intereses académicos de turno. Entonces, ante la crisis, hemos decidido desarmar las naves para construir un mecanismo posibilitador del anhelado Anábasis. Hace aproximadamente dos años que el Departamento de Ciencias Sociales convoca a unas Asambleas Curriculares que reflexionan sobre esta propuesta en Educación General.

Es inminente producir una mística alegre, traviesa, inquieta e inquietante, tal como ocurrió en diversas épocas de nuestra historia departamental. Proponemos realizar una inversión en la teoría y praxis de la educación general a partir de un ofrecimiento que llamamos decurso de ciencias sociales y que le permita al eje educador-educando curtirse en las artes de los cuatro pilares de la educación general, al modo de que sirve de vehículo peculiar para integrar los productos del justo medio aristotélico entra las predilecciones

¹³ Véase la ciber-revista de la Facultad de Estudios Generales **Umbral**. Específicamente la sección de seminarios donde se encuentra ubicados la gran mayoría de los materiales y conferencias vertidos en los Seminarios de Educación General de la Facultad de Estudios Generales bajo la preclara coordinación del Dr. Waldemiro Vélez Cardona.

epistemológicas del docente y el presentismo impetuoso del estudiante de primer año universitario.

Una reflexión de cierre: Hemos insistido en preservar las enseñanzas de los hitos de la historia del curso y los cuatro pilares de las ciencias sociales en educación general. El decurso incorpora la esencia de los fundamentos arduamente labrados y característicos de nuestro desiderátum perenne: el enfoque holístico, la praxis transdisciplinaria, el verbo problematizador y la pasión democrática.

Acudo a una metáfora desde los terrenos de la hominización para esta presentación nuclear. La trilogía dialéctica mano, laringe, cerebro y la reificación del sentido de la vista entre todas las antenas captativas produjo al sapiens sapiens. Con peculiar simetría, la educación general debe producir, cual el sentido de la vista, el enfoque de conjunto, integrador, caleidoscópico como sugiere Subirats.¹⁴ La praxis transdisciplinaria es la mano transgresora de disciplinas y propiciadora del camino en que el docente acompañado de sus estudiantes realiza la Paideia con herramientas del pensamiento complejo.¹⁵ La laringe desarrollada es el verbo colectivo, la palabra compartida, el método de discusión, la dialogicidad que transforma el aula en comunidad de cuestionamiento exaltando al profesor a la más noble categoría de facilitador.

Empero, este retablo está incompleto. Falta algo sustancial, que la buena teoría de la hominización no provee precisamente. En cambio, si buscamos en el terreno de la educación –donde el motor principal lo produce la chispa del amor y la pasión– se encuentra el elemento añadido para completar nuestro repertorio. Me refiero al *telos* democrático. No puede haber genuina y cabal educación general que no se integre a un proyecto democrático de vida colectiva. La Paideia como acto sublime de energía docente es inseparable del amor hacia el bien común, hacia la voluntad general, hacia el desarrollo de las reivindicaciones y solidaridades de las mayorías. En fin, hacia las rutas emancipadoras de lo humano en todos los planos de la cultura en que esta pueda manifestarse.

A partir de este momento quiero pasar a la segunda sección de mi contribución para esta tarde preciosa en el hospitalario Santiago de los Caballeros. Vamos a compartir el bosquejo general del *Decurso* que irrumpe como un paradigma transgresor de los cursos realmente existentes y propone nuevos retos y rumbos a nuestro profesorado ávido de combatir la esclerosis de la rutina del quehacer docente.

¹⁴ Ver de Pedro Subirats **Alegría a pesar de todo**, revista Umbral Universidad de Puerto Rico.

¹⁵ Véase de Waldemiro Vélez Cardona, **La vocación transdisciplinaria de los estudios generales**.

Bosquejo de un Decurso de Ciencias Sociales en Educación General para el desarrollo integral del estudiante. (Versión colectiva de la facultad docente)

I. Título

Fundamentos de las Ciencias Sociales en Educación General (CISO 3131-3132)

II. Descripción

Primera (segunda) parte de un curso anual diseñado para cumplir con el requisito de Ciencias Sociales del componente de Educación General del Recinto de Río Piedras. El curso, al reflexionar sobre la complejidad del sujeto humano, analiza los procesos socio-históricos que dan paso a su constitución, desarrollo, producción de conocimientos y quehacer cultural. Se presta principal atención al establecimiento y cuestionamiento de las relaciones de poder y a los mecanismos que lo configuran y legitiman en distintos contextos históricos y espaciales. Se aborda la ciencia, la literatura, el arte y demás formas de expresión humana que inciden decisivamente en los diversos ordenamientos sociales a través de la historia. Se exploran los diversos abordajes teóricos en la Ciencias Sociales, reconociendo sus numerosas vinculaciones con otros campos del saber y con las experiencias de los estudiantes. Se estimula el interés por la producción de conocimientos por medio de la investigación, así como el aprecio por las diversas formas de la cultura. Se parte de la realidad puertorriqueña desde la cual se genera la crítica y sobre la cual se aspira a contribuir. En rigor, el curso es una experiencia de aprendizaje característica de la educación general y el pensamiento crítico y problematizador.

III. Objetivos generales

Al terminar el curso, se espera que el estudiante:

1. Habrá examinado los problemas teóricos y metodológicos fundamentales de las Ciencias Sociales.

2. Habrá relacionado aspectos medulares de las Ciencias Sociales con otros campos del saber humanístico y científico, explorando los conflictos y contradicciones inherentes a éstos.
3. Habrá desarrollado conciencia del carácter socio-histórico, las premisas, problemas, alcances y limitaciones del método científico, según se aplica a la comprensión de la realidad social.
4. Estará capacitado para establecer vínculos entre las relaciones de poder, las prácticas sociales y económicas y la producción de la cultura.
5. Habrá logrado forjar una actitud crítica en el análisis de la sociedad mediante la participación activa en un proceso de aprendizaje interdisciplinario y problematizador.
6. Entenderá la dimensión compleja de la realidad social de modo que pueda ubicarse en la misma de forma consciente y responsable.
7. Habrá desarrollado la curiosidad intelectual que le motive a continuar la búsqueda del conocimiento de modo autónomo.
8. Habrá adquirido un conjunto de destrezas y capacidades de modo que al culminar su experiencia en el curso:
 - a. podrá identificar, plantear y analizar los problemas correctamente, y podrá establecer relaciones entre ellos;
 - b. podrá leer de forma crítica haciendo inferencias e interpretando distintos niveles de textualidad;
 - c. podrá discutir y plantear organizada e inteligentemente sus ideas, tanto de modo oral como escrito;
9. Se habrá integrado a experiencias donde se estimule el cultivo de la sensibilidad creativa y la investigación social-científica.
10. Habrá explorado el fondo histórico-social y los comienzos de la cultura occidental moderna situando a Puerto Rico dentro de tal proceso de desarrollo.

11. Podrá contribuir a la inclusión de compañeros estudiantes con impedimentos en el salón de clases, coadyuvando así en el desarrollo de la competencia de responsabilidad social.

IV. Unidades temáticas

Primer Semestre

- I. Discusiones en torno a la educación general, la transdisciplinariedad y el pensamiento crítico.

En la apertura del proceso educativo, sus protagonistas –la simbiosis entre educador y educando-, establecerán las coordenadas de trabajo intelectual que le servirán de brújula y modelaje para los dos semestres del presente curso de Ciencias Sociales en Educación General. Así pues, el planteo y la reflexión en torno al propio proceso educativo permitirán la explicitación de los valores y criterios fundamentales de la Educación General. El enfoque holístico, la filosofía transdisciplinaria, el método de enseñanza problematizador y la democracia como principio y práctica política en el aula, deben producir la chispa del aprendizaje (mutuo y dialogal, recíproco y auténtico); del proceso edificante que los clásicos llamaban Anábasis.

Esta unidad explorará los paradigmas fundamentales en la construcción del eje educación/poder político/sociedad. Puede extenderse en el estudio de fenómenos e instituciones importantes como la escuela, la universidad, la propaganda y otros dispositivos mistificadores, así como el desarrollo de currículos en y fuera de Puerto Rico. Empero lo principal es que el estudiante comience a trabajar con herramientas que le permitan dubitar y criticar su propia práctica educativa a lo largo de los dos semestres de este curso medular.

- II. Problemas en la construcción del conocimiento: la especificidad de lo social.

Esta unidad recoge dos problemas fundamentales: 1) las condiciones de posibilidad para que se constituya un cuerpo de conocimientos designados como tal, Ciencias Sociales, en su relación y diferenciación problemática con respecto a otras formas de conocer, específicamente las Ciencias Naturales y las Humanidades y 2) la construcción del objeto de conocimiento analíticamente definido como lo social. Es decir, el constructo: lo social, será estudiado de forma compleja, sin cosificarlo y desarrollando su historicidad a través de distintos y múltiples debates en diversas

escuelas de pensamiento. Algunos de los temas fundamentales de discusión podrían ser: a) las diferencias conceptuales entre conocimiento, ciencia, y saber, b) la relación epistemológica entre sujeto y objeto, c) problemas en la construcción del método, d) el debate sobre el modelo deductivo-nomológico o explicativo en la Ciencias Sociales versus la hermenéutica o el modelo de la comprensión, e) la dialéctica, y f) perspectivas éticas en las Ciencias Sociales.

III. La relación individuo-sociedad-cultura-naturaleza.

En esta sección se aborda la contraposición entre cultura y naturaleza, y se discuten diferentes concepciones del término cultura, tomando en cuenta el contexto histórico en el que surgieron. Por ejemplo, se trata el concepto de cultura tanto en su sentido restringido como prácticas artísticas e intelectuales, como en su sentido amplio como modo de vida del ser humano, entre otras concepciones. En el análisis de la relación entre cultura y sociedad, se pretende examinar por un lado, la dimensión cultural de la vida social (los valores, normas, creencias, y símbolos compartidos en la sociedad) y por otro lado, la dimensión social de la cultura (es decir, se abordan temas como la producción y el consumo, el poder y las clases sociales, y los movimientos sociales en el sector cultural).

IV. Módulo de integración del conocimiento en Ciencias Sociales: ejes a partir de problemas sociales en Puerto Rico y el mundo contemporáneo I.

Segundo Semestre

I. Capitalismo y modernidad: origen, desarrollo y crítica.

El curso incluirá una sección dirigida a la comprensión y discusión del modo de producción capitalista. Esta unidad apreciará el modo de análisis social e histórico y de filosofía del conocimiento fundado por Marx a partir del análisis del modo de producción capitalista y, de otra parte, la profundidad de este nuevo continente teórico respecto a aproximaciones anteriores como las de Smith y Ricardo.

Algunos temas fundamentales podrían ser: a) la acumulación de capital como maquinaria, tecnología, ciencia y progreso; b) la transferencia del valor a partir del trabajo productivo; c) las relaciones entre trabajo, mercancía y dinero y los capitales productivo, comercial y financiero; d) el significado del salario; e) la estructura

jurídica, política e ideológica de igualdad formal ante la ley; f) la modernidad en relación al Estado y a la cultura capitalistas; g) la naturaleza global e internacional del capitalismo; h) la formación histórica del capitalismo mediante la concentración de propiedad, la disciplinización, el despojo y la esclavización de múltiples pueblos y regiones del planeta; i) el desarrollo desigual y combinado; j) las experiencias particulares del capitalismo respecto a Estados Unidos, América Latina, el Caribe y Puerto Rico, h) la especificidad del modo de producción capitalista en relación a la historia humana y a otros modos de excedente e i) la dialéctica entre las tendencias a la concentración y centralización del capital y la competencia de mercado y la formación continua de capitales.

II. La dimensión política de lo social: formas aparentes y otras manifestaciones del poder.

En esta unidad se pretende que el estudiante se acerque a algunos enfoques teóricos sobre la dimensión política de los procesos sociales y se familiarice con conceptos que son centrales para su estudio. En particular se persigue que los estudiantes reflexionen críticamente sobre qué es el poder y la diversidad de formas en que se expresa.

La discusión sobre el poder se aborda desde el paradigma de la complejidad, contemplando tanto la dimensión macro-social del poder; sus pliegues institucionales, así como la dimensión microfísica del poder; sus capas menos visibles concernientes a la variedad de relaciones de fuerzas sociales y subjetivas que coadyuvan al devenir socio-histórico.

Se reflexiona sobre el carácter y la función del Estado, y sobre las formas contemporáneas del orden internacional y sus procesos de cambio. Se intenta que el estudiante entienda el carácter histórico de los fenómenos políticos, de las formaciones políticas y de los contextos de formación y cristalización de las relaciones de poder en un sentido amplio.

Algunos temas fundamentales podrían ser: poder, sistema político, Estado, gobierno, derecho, sistema, poder soberano, microfísica del poder, relaciones de fuerza, derecho internacional, hegemonía, imperialismo, totalitarismo, dependencia, desarrollo/subdesarrollo, guerra, partidos, legitimidad, bio-política, bioética, colonialismo, nación.

III. El fenómeno de la globalización: acercamientos transdisciplinarios.

Una de las características más destacadas de la globalización es la creciente interconexión que se evidencia entre los países, las localidades y las personas. Aunque este fenómeno ha sido excesivamente identificado con procesos económicos, también tiene importantes componentes culturales, políticos, psicológicos, ambientales y jurídicos, por sólo mencionar algunos. Uno de los aspectos que más debemos destacar al analizar la globalización es la creciente conciencia de que habitamos un lugar común, con problemas y retos globales, lo que nos permite profundizar en la necesidad de encontrar nuevas formas de convivencia y organización social (pacíficas, sustentables, con armonía y solidaridad) que nos permitan reconstruir el creciente e inaguantable deterioro social, así como continuar habitando este planeta.

En la medida en que nos acercamos a un fenómeno multidimensional y complejo se requieren acercamientos transdisciplinarios para dar cuenta, aunque sea parcialmente, de sus dinámicas y consecuencias. Estudiar la globalización desde una sola disciplina, digamos la economía, o desde varias disciplinas (multi o interdisciplinariedad), resulta una limitación para que podamos comprender las inter-retro-relaciones que se van forjando entre las dimensiones que la constituyen. Por eso, necesitamos trascender los lindes disciplinarios –conscientes que siempre han representado una abstracción para ayudarnos a profundizar en los diversos fenómenos- y movernos al terreno más fértil de la transdisciplinariedad. Por medio de ésta se puede más indagar más adecuadamente en los nexos y las interconexiones que definen la globalización, así como en las múltiples y diversas transformaciones que se deben hacer en nuestra sociedad para mejorar la convivencia.

IV. Módulo de integración del conocimiento en Ciencias Sociales: ejes a partir de problemas sociales en Puerto Rico y el mundo II

V. Estrategias Instruccionales

El curso Fundamentos de las Ciencias Sociales en Educación General utilizará las estrategias Instruccionales inherentes al contacto directo con el estudiante.. El formato general del curso consiste de presentaciones del profesor y sesiones de discusión sobre los temas y problemas dimanantes de las lecturas y demás fuentes pertinentes. El curso se orienta al desarrollo del sentido crítico del estudiante, entendido como la capacidad de cuestionar las diversas formas de pensamiento como categorías de interpretación del

mundo. Esto se logra mediante una educación que promueva la formulación de preguntas más que una que provea respuestas o mera información. En las Ciencias Sociales, especialmente en el nivel general, la deliberación racional es a la vez la materia estudiada, el método de estudio y la finalidad pedagógica. Tal punto de vista se apoya en otro principio: en las Ciencias Sociales el ser humano es objeto y sujeto a un tiempo de su actividad investigativa. Esto hace que la estrategia instruccional preeminente en el desarrollo del curso en su más importante nivel, es decir, en el salón de clases, sea la discusión.

El curso contempla utilizar el cine como un espacio particular –prolífero y pertinente- para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto es así por entender que el cine es un elemento estructurador de procesos cognoscitivos de significativa relevancia para nuestros estudiantes de hoy. También considera el desarrollo de una experiencia de investigación sobre un problema manejable, tanto en términos prácticos como teóricos, y que confronte al estudiante con algunos problemas relacionados a la construcción del objeto de conocimiento, así como con instrumentos y recursos de investigación.

En desglose taxativo, algunas de las principales estrategias instruccionales que desarrolla el curso son:

- Presentaciones y conferencias del profesor.
- Discusión problematizadora en el aula.
- Deliberación en subgrupos.
- Foros de discusión cibernética.
- El uso del cine como texto problematizador.
- Experiencias de investigación social.
- Módulos Instruccionales. Recursos de aprendizaje

Además de los recursos convencionales del salón de clase, utilizaremos películas y documentales en el proceso de enseñanza aprendizaje. Los estudiantes realizarán trabajos para los que se les podría requerir acceso a una computadora, a la internet y a una dirección de correo electrónico.

Estrategias de evaluación

- Asistencia
- Comprobación de lectura
- Exámenes de discusión
- Exámenes objetivos
- Participación en clase

- Trabajos de redacción reflexiva
- Trabajos de investigación
- Trabajos grupales
- Historias de vida
- Portafolio académicos
- Reseñas de ofertas extracurriculares
- Rúbricas
- Diarios
- Comics y fotonovelas
- Ensayos
- Informes orales
- Evaluación de pares y autoevaluó
- Presentaciones orales colectivas sobre trabajos de investigación

En el syllabus correspondiente de cada profesor se especificarán las estrategias a utilizar así como la proporción relativa de cada estrategia.

VI. Bibliografía general del decurso

Anderson, B. (1983). *Imagined Communities: reflections on the origins and spread of nationalism*. Londres: Verso.

Anderson, P. (2008). *Spectrum: De la derecha a la izquierda en el mundo de las ideas*. Madrid: Akal.

Arrighi, G. (2007). *Adam Smith en Pekín: Orígenes y fundamentos del S. XXI*. Madrid: Akal.

Arrighi, G., Hopkins, T. & Wallerstein, I. (Eds.) (1999). *Movimientos antisistémicos*. Madrid: Akal.

Arsuaga, J.L. y Martínez I. (1998). *La especie elegida: La larga marcha de la evolución humana*. Madrid: Temas de Hoy.

Bauman, Z. (2009). *El arte de la vida*. Barcelona: Paidós.

Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización?* Buenos Aires: Paidós.

Beck, U. (2006) "Living in the World Risk Society". LSE Sociology Hobhouse Lecture Series, London School of Economics. 15th February.

<http://www.skidmore.edu/~rscarce/Soc-Th-Env/Env%20Theory%20PDFs/Beck--WorldRisk.pdf> Recuperado el 19 de marzo de 2010.

Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (2003) *La individualización: el individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.

Benson, M. J., Cruz, B. C., Duplass, J. A. & Jonson, H. (2001). *Social Studies on the Internet*. Upper Saddle River: Merrill-Prentice Hall.

Berger, J. (1977). *Modos de ver*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.

Berger, P. (1981). *El dosel sagrado: elementos para una sociología de la religión*. Buenos Aires: Amorrortu.

Borja, J. y Castells, M. (2003). La ciudad multicultural. *La Factoría*.

<http://www.gestiopolis.com/Canales4/factoria/35.htm> Recuperado el 19 de marzo de 2010.

Bourdieu, P. (2008). *Cuestiones de Sociología*. Madrid: Akal.

Brockman, J., (Ed.) (1995). *The third culture: beyond the scientific revolution*. Simon & Schuster. <http://www.edge.org/documents/ThirdCulture/d-Contents.html> Recuperado el 19 de marzo de 2010.

Butler, J. (2007). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires: Paidós.

Carrió, E. y Mafia, D. (comps.) (2005). *Búsquedas de sentido para una nueva política*. Buenos Aires: Paidós.

Castells, M. (1999). *La sociedad red*. México: Siglo XXI.

Cavalli Sforza, L. (2007). *La evolución de la cultura*. Barcelona: Anagrama.

Chomsky, N. (1997). *Estados Canallas*. Barcelona: Anagrama.

CLACSO. Programa Regional de Grupos de Trabajo. Grupo Cultura y poder.

Colom, Antoni J. (2002). *La (de)construcción del conocimiento pedagógico: Nuevas perspectivas en teoría de la educación*. Barcelona: Paidós.

Colón, L. (2006). *Pobreza en Puerto Rico: Radiografía del proyecto americano*.

Daniel, J. (2003). Universidad de los valores y diversidades culturales. *Tribuna Mediterrània*, 4.

Dávila, R. (2005). *El mall. Del Mundo al Paraíso*. San Juan: Callejón.

Delgado, M. (2007). *Sociedades Movedizas: pasos hacia una antropología de las calles*. Barcelona: Anagrama.

- Dos Santos, M. (2003). *Pedagogía de la diversidad: Desafío del mundo contemporáneo*. Santiago: LOM.
- Dos Santos, M. Inclusión, una perspectiva liberadora en educación. En *8th International Meeting on Education and Thinking*, 2-5 de mayo 2007. Aruba.
- Duany, J. (2002). *The Puerto Rican Nation on the Move: Identities on the Island and in the United States*. University of North Carolina Press, Chapel Hill.
- Dussel, E. (2007). *Política de la liberación I: Historia mundial y crítica*. Madrid: Trotta.
- Dussel, E. (2009). *Política de la liberación II: Arquitectónica*. Madrid: Trotta.
- Foucault, M. (1976). *Historia de la sexualidad. 1: La voluntad de saber*. México: Siglo XXI.
- Gadotti, M.; Gómez, M. & Freire, L. (Eds.) (2003). *Lecciones de Paulo Freire. Cruzando fronteras: experiencias que se completa*. Buenos Aires: CLACSO.
- García Canclini, N. (2004). La sociología de la cultura de Pierre Bourdieu. Recuperado el 19 de marzo de 2010 de <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/rubinich/biblioteca/web/acanclin1.html>.
- García Canclini, N. (1999). *La globalización imaginada*. Barcelona: Paidós.
- Gauntlett, D. (2002). *Media, Gender and Identity*. London/New York: Routledge.
- George, S. (2001). *Informe Lugano*. Barcelona: Icaria.
- Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado: Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid. Taurus.
- Giddens, A. y Hutton, W. (2001). *En el límite: La vida en el capitalismo global*. Barcelona: Tusquets.
- Glage, L. (2000). *Being/s in transit: travelling, migration, dislocation*. Amsterdam: Rodopi.
- Godlewska, A. y Smith, N. (1994). *Geography and empire*. Oxford: Blackwell.
- Guibernau, Montserrat. (1997). *Los nacionalismos*. Barcelona: Ariel.
- Gutiérrez, F. (2002). *Educación como praxis política*. México: Siglo XXI.
- Hall, J.R. , Neitz, M.J., & Battani, M. (2003). *Sociology on culture*. Londres : Routledge.
- Hardt, M. y Antonio N. (2000). *Empire*. Cambridge-Massachusetts-Londres: Harvard University Press
- Harvey, D. (2007). *Espacios del capital: Hacia una geografía crítica*. Madrid: AKAL.
- Honneth, A. (2009). *Patologías de la razón*. Madrid: Katz.

- Honneth, A. (2007). *Reificación: un estudio en la teoría del reconocimiento*. Buenos Aires: Katz.
- Houtart, F. & Francois P. (Coords.) (2000). *El otro Davos. Globalización de resistencias y de luchas*. México: Plaza y Valdés.
- Kymlicka, W. (2003). *La política vernácula*. Barcelona: Paidós.
- Laclau, E. (2006). *Misticismo, retórico y política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Economica .
- Maingot, A. (2005). *Estados Unidos y el Caribe: retos de una relación asimétrica*. San Juan: Universidad de Puerto Rico.
- Martínez, A. (2006). *Pierre Bourdieu: Razones y lecciones de una práctica sociológica (del estructuralismo genético a la sociología reflexiva)*. Buenos Aires: Manantial.
- Marx, K. y Engels, F. (1848). *Manifiesto del Partido Comunista*. Varias ediciones.
- Marx, K. (1865). *Salario, precio y ganancia*. Varias ediciones.
- Maturana, H. & Varela, F. (1988). *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del conocimiento humano*. Madrid: Debate.
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.
- Mignolo, W. (2000). *Local histories/global designs: coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*. Princeton University Press.
- Mignolo, W. (2003). Las geopolíticas del conocimiento y la colonialidad del poder. *Polis*. 1 (4). Recuperado el 19 de marzo del 2010 de <http://www.revistapolis.cl/4/wal.pdf>
- Mires, F. (1998). *El malestar en la barbarie. Erotismo y cultura en la formación de la sociedad política*. Caracas: Nueva Sociedad.
- Mires, F. (1996) *La revolución que nadie soñó, o la otra postmodernidad: la revolución microelectrónica, la revolución feminista, la revolución ecológica, la revolución política, la revolución paradigmática*. Caracas: Nueva Sociedad.
- Mongin, O. (2006). *La condición urbana: La ciudad a la hora de la mundialización*. Buenos Aires: Paidós.
- Moreno, Luis (2003) "Ciudadanía, desigualdad social y Estado de Bienestar", Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Unidad de Políticas Comparadas. Recuperado de 19 de marzo de 2010 de <http://www.iesam.csic.es/doctrab2/dt-0308.pdf>

- Mouffe, Ch. (1999). *El retorno de lo político: comunidad, ciudadanía, democracia radical*. Barcelona: Paidós.
- Nagel, E. (1974). *La estructura de la ciencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Muiños, B. (1999). *Neoliberalismo y desigualdad social en Europa y América*. *Scripta Nova*, 45(9). Recuperado el 19 de marzo de 2010 de <http://www.ub.es/geocrit/sn-45-9.htm>
- Nogué, J. (Ed.) (2007). *La construcción social del paisaje: paisaje y teoría*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Portes, A. Bryan, R. & Grimson, A. (Eds.) (2005). *Ciudades latinoamericanas: una análisis comparativo en el umbral del nuevo siglo*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Quiñones M. (2004). *El fin del reino de lo propio; ensayos de antropología cultural*. México: Siglo XXI.
- Ramonet, I. (2002). Reflexiones sobre la información. *América Latina en Movimiento*, 353, (23). Recuperado el 19 de marzo de 2010 de http://www.movimientos.org/foro_comunicacion/show_text.php3?key=1000
- Ramonet, I. (1998). *La tiranía de la comunicación*. Madrid: Temas de debate.
- Ramos, A. & Rivera, Á. (Eds.) (2001). *Islands at the Crossroads: Politics in the Non-Independent Caribbean*. Kingston-Boulder: Ian Randle and Lynne Rienner.
- Ranciere, J. (2006). *El odio a la democracia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias de desencanto*. Buenos Aires: Norma.
- Rivera-Ramos, E. (2001) *The legal construction of identity: the judicial and social legacy of american colonialism in Puerto Rico*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Rodney, W. (1982). *De cómo Europa subdesarrolló a África*. México: Siglo XXI.
- Rousseau, J.J. (1984). *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*. Río Piedras, Puerto Rico: Edil.
- Sasse, S. (2003). *Los espectros de la globalización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Smith, A. (1776). *La riqueza de las naciones*. Varias ediciones.
- Sousa, B. D. (2008). *Reinventar la democracia, reinventar el estado*. Madrid: Sequitur.
- Sousa, B. D. (2009). *Sociología jurídica crítica: para un nuevo sentido común en el derecho*. Madrid: Trotta.
- Stiglitz, J. (2002). *El malestar en la globalización*. Madrid: Taurus.

Supiot, A. (2008). *Homo juridicus: ensayo sobre la función antropológica del derecho*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Tilly, Charles (2002) "Violence, Terror, and Politics as Usual", Boston Review, Vol. 27, Nos. 3–4. Summer. [<http://www.bostonreview.net/BR27.3/tilly.html>].

Tilly, C. (2005). "Why (and how) things happen", LSE & The Young Foundation Lecture. Recuperado el 19 de marzo del 2010 de <http://www.lse.ac.uk/collections/LSEPublicLecturesAndEvents/pdf/20050908-Tilly.pdf>

Torres, L. (Ed.) (2001). *Ciencias sociales: Sociedad y cultura contemporáneas*. México: Thomson/Learning.

Trias, J. (1997). Puerto Rico: *the trials of the oldest colony in the world*. New Haven-Londres: Yale University Press.

Viroli, M. (2009). *De la política a la razón de Estado. La adquisición y transformación del lenguaje político (1250-1600)*. Madrid: Akal.

Wallerstein, I. (1997). "La reestructuración capitalista y el sistema-mundo", Recuperado el 19 de marzo de 2010 de <http://fbc.binghamton.edu/iwlameri.htm>

Wallerstein, I. (Coord.) (1996). *Abrir las ciencias sociales*. Madrid: Siglo XXI.

Walsh, C. (2003). Las geopolíticas del conocimiento y la colonialidad del poder: Entrevista a Walter Mignolo. *Polis*, 1(4). Recuperado el 19 de marzo de 2010 de <http://www.revistapolis.cl/4/wal.pdf>

Wolf, E. (1990). *Europa y la gente sin historia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Wolf, M. y Held, D. (2006). *A critical debate about the nature of globalisation*, London School of Economics. Recuperado el 19 de marzo de 2010 de <http://www.lse.ac.uk/collections/LSEPublicLecturesAndEvents/events/2006/20051207t1416z001.htm>

Zizek, S. (2009). *Sobre la violencia: seis reflexiones marginales*. Barcelona: Paidós.

VII. Recursos electrónicos del decurso.

http://en.wikipedia.org/wiki/Main_Page

<http://vlib.org/SocialSciences> [The WWW Virtual Library Social and Behavioural Sciences]

<http://www.cia.gov/cia/publications/factbook/> [Agencia Central de Inteligencia]

<http://www.biblioteca.clacso.edu.ar/> [Red de Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales de América Latina y el Caribe de la red CLACSO]

<http://www.edge.org>

<http://www.europaworld.com/pub/>

<http://www.tendenciaspr.com>

<http://www.theory.org.uk>

<http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/>

<http://www.un.org/spanish/esa/>

<http://www.un.org/spanish/esa/> [Naciones Unidas]

<http://www.umbral.uprrp.edu>

<http://www.unrisd.org> [UN Research Institute for Social Development]

<http://www1.lanic.utexas.edu/> Latin American Network Information Center

www.aec.org [Asociación de Estados del Caribe]

www.bancomundial.org/

www.lafactoriaweb.com

www.oecd.org [Organización Económica para la Cooperación y el Desarrollo]

<http://social.chass.ncsu.edu/~wiley/CPyP/>

[http://www.alainet.org/active/show_textphp3?key=681.](http://www.alainet.org/active/show_textphp3?key=681)

<http://www.biblio.org/culture/>

<http://www.crito.uci.edu/noah/CMC%20Website/>

<http://www.faculty.rsu.edu/~felwell/Theorists/Weber/Whome.htm>

<http://www.gestiopolis.com/Canales4/factoria/35.htm>

<http://www.sociosite.net/index.php>

[http://www.synaptic.bc.ca/ejournal/foucault.htm.](http://www.synaptic.bc.ca/ejournal/foucault.htm)

<http://www.wsu.edu:8080/~amerstu/smc/smcframe.html>