

Educación humanística y base epistemológica para una formación integral

Pedro J. Ramírez**

"Pues bien, Inglaterra con una conciencia plenamente clara hace que su mejor juventud, durante unos años, se vaya a vivir a Atenas en el siglo de Pericles, es decir, que en vez de adaptarla a un tiempo presente, la proyecta fuera de todo tiempo (...). Dentro de esa Grecia irreal son educados los jóvenes en las formas esenciales del vivir (...)." J. Ortega y Gasset. *Una interpretación de la historia universal*.

"La filosofía de la Cultura se enfrenta en nuestra época con este problema: cómo lograr la maduración en las generaciones jóvenes del arquetipo ideal del hombre culto". C. Láscaris. *Teoría de los Estudios Generales*.

a los jóvenes para el presente. Sin embargo, agrega, los ingleses, un pueblo que se ha caracterizado por su elevado sentido práctico de la vida, no ceden ante la tentación, sino que inversamente forman a sus jóvenes para todos los tiempos con una educación clásica humanística (Ortega y Gasset, 1966, pp. 32-33).

Todas las sociedades, desde las más primitivas hasta las más organizadas como la griega y los estados modernos, han reconocido el papel insoslayable e insustituible de la educación, pero no todas han tenido el mismo éxito en el crucial reto que significa atender una auténtica educación en función de las necesidades vitales del desarrollo del hombre y de su entorno.

Sin embargo, llama la atención el hecho de cómo la educación en este último siglo ha venido a significar no sólo avance, progreso, comodidad, sino también previsión y construcción de la sociedad que queremos para el futuro. Asociado a esta idea de previsión, dice Toeffler, se construyen las sociedades del cinturón solar, incrementando el presupuesto en términos absolutos, incremento que está orientado a la investigación y creación de una sociedad desmasificada, más autónoma en cuanto al dominio y control de la información, personalizada y libre (Toeffler, 1989, pp. 185-211).

Este fenómeno no es universal. Existen pueblos cuyo subdesarrollo económico, político y cultural no les permite conocer y definir la estructura y estrategia educativa, que los induzca hacia una estabilidad política y un desarrollo más humano y sostenible. En este sentido, la mayoría de los países latinoamericanos gasta sus energías entre la ilusión de un nuevo porvenir y la indigencia material, la falta de un modelo

1. Introducción

¿Tiene aún sentido la educación humanística o educación general o debe ser eliminada porque no es útil ni rentable según las nuevas políticas de Ajuste Estructural, o porque alarga o interfiere la formación científica y tecnológica? En relación con este problema, Ortega y Gasset, buscando una interpretación de la historia de los pueblos, de su éxito o fracaso, analiza la formación de la Universidad de Oxford y ubica la respuesta en tres dimensiones: ¿Qué arquetipo o modelo ideal de hombre queremos alcanzar?, ¿Qué contenidos debemos ofrecer?, ¿Para qué sociedad y época educarnos?

Señala Ortega que en diferentes épocas los educadores han cedido a la tentación del momento: formar

* Ponencia para el Congreso de Epistemología y Educación. Febrero 1995, UCR-UNED.

* Licenciado en Filosofía y Teología por la Universidad de St Tomás y Gregoriana, Roma, Italia. Master en Administración Educativa y Pública por Villanova University, Pa. USA, y UCR. Catedrático de la Universidad da Costa Rica y Coordinador de la Cátedra de Filosofía de la Universidad Estatal a Distancia (UNED).

educativo propio, un ideal propio de sociedad y de hombre por el cual invertir y luchar.

Producto de esta compleja situación las universidades del estado y el sistema educativo en general caen en un "mimetismo estéril", en un "demasiado pedagogismo", que no produce cambios y mejoramiento a nivel de conocimiento y construcción de una sociedad con mayor calidad de vida para todos los sectores de la misma. El neohumanismo es erróneamente interpretado en función de una especie de superstición del rol de la ciencia y de la tecnología, lo que conduce a un solapado rechazo de la formación clásica humanística. Sin un modelo de la sociedad que queremos y sin marco teórico bien fundamentado caemos en un "presentismo educativo" que no tiene horizonte ni futuro.

Con el propósito de encontrarle razón y sentido a la educación humanística queremos en este ensayo reflexionar sobre tres aspectos de la educación general. En primer lugar queremos estudiar la naturaleza y los alcances de la educación clásica humanística a la que los Griegos denominaron Paideia; en un segundo apartado queremos reflexionar sobre la razón y fracaso de la Educación General o "Studium Generale"; y en tercer lugar analizaremos algunos elementos epistemológicos, que ayudan a fundamentar un nuevo modelo curricular a nivel de la universidad como sistema y a nivel de la unidad académica, escuela, centro o colegio, encargado de ofrecer la educación humanística.

2. Naturaleza y alcances de la educación humanística

En *Origen y Meta de la historia* Karl Jaspers uno de los grandes filósofos de este siglo se asombraba de la madurez e irrupción del espíritu griego en todas las dimensiones del existir humano, y ponía atención en el poco avance del conocimiento en estos últimos veinte y cuatro siglos posteriores al tiempo-eje (Jaspers, 1968, pp. 25-43).

El aporte de los Griegos, en educación no fue menor. Platón afirmaba que el más importante y principal negocio público era la buena educación de la juventud, la que tenía como función esencial formar buenos ciudadanos. "Buenos ciudadanos" no tiene solamente una referencia moral individual, sino también un sentido político, social y teleológico, es decir, en concordancia con el ordenamiento social y del cosmos, como lo vamos a analizar a continuación.

2.1 Alcances de la educación clásica humanística

Afirmar que el "nuevo humanismo" ha sobrepasado los límites de humanismo clásico es afirmar un

contrasentido, pues entonces el nuevo humanismo dejaría de serlo para convertirse en el nuevo paradigma clásico. Valga, sin embargo, este contrasentido para aportar algunas ideas sobre la naturaleza y alcance de la educación clásica humanística.

Para los Griegos la formación humanística está expresado en su ideal de educación: la Paideia. Este concepto significaba aquel proceso, a través del cual el hombre desarrollaba todas sus facultades en función de su propia espiritualidad y en función del entorno social y natural con el que estaba conectado.

Este proceso esencialmente complejo tenía dos ámbitos distintos que debían complementarse. Por el lado de la formación teórica, el hombre debía de auto-conocerse, aprender a comprender sus limitaciones, y también debía conocer y adaptarse a las normas objetivas, que proceden del cosmos; además debía conocer los objetivos y medios, que están a su disposición dentro de ese ordenamiento universal. Por el lado práctico, la Paideia orientaba hacia la consecución y realización de los objetivos, que el individuo reconocía como derivados de ese ordenamiento universal. De ambos enfoques derivaban principios, hábitos, habilidades, equilibrio, medida (*sofrosyne*) y virtudes (Platón, 1979, pp. 665, 1274 ss).

Existen dos aspectos más en el concepto de Paideia: lo personal y lo social. La esencia del hombre no se alcanza en el ámbito individual, sino sólo a través de la polis. Es en ella donde la persona desarrolla sus conocimientos, habilidades, armonía y virtudes (Caponigri y De George, 1975, p. 72).

La Paideia en consecuencia, no solo era instrucción y asimilación de contenidos de los aportes parciales de las ciencias y artes, sino también una formación (*Biidung*) de una visión científica del mundo (*Weltanschauung*) en la cual y desde la cual el hombre o la persona aprendía a operar y a armonizar con la naturaleza y con el mundo de normas y valores. La Paideia formaba las potencialidades del cuerpo y del alma para la vida. Formaba carácter y creaba actitudes. Esta irrupción y potencial reflexivo y práctico del espíritu griego es lo que ha hecho afirmar a Jaspers que el tiempo-eje resume todo el esfuerzo milenar anterior y preconiza y potencia todos los esfuerzos posteriores a él.

2.2 Algunos acercamientos al de la educación humanística

Los Romanos fueron los primeros en reconocer los alcances y ventajas del ideal educativo de la Paideia, al que asignaron el concepto de "*Humanitas*". Con gran sentido práctico y de proyección este modelo sirvió

para educar a los ciudadanos y dar consistencia y estabilidad al imperio. Por eso, en la *Eneida*, Virgilio señala que la "humanitas" fue la formación mediante la cual el imperio garantizó a los ciudadanos la libertad, la dignidad y la paz para todos. Fue la base de lo que los historiadores han coincidido en llamar la "Pax romana".

Varios siglos después, en un nuevo contexto histórico, se produjo un nuevo acercamiento al ideal humanístico con la gran revolución cultural, que trajo el Renacimiento a la Edad Moderna.

Fue una vuelta a los clásicos griegos y romanos. Ahora este ideal educativo humanístico fue designado con el término "Studia humaniora", o "Studia humanitatis", o "Studia inferiora o Gymnasium", que comprendía tanto el estudio de la poética como de la retórica, los conocimientos científicos del mundo como la práctica de la virtud y la bondad, las ciencias religiosas como la preferencia por las cosas de este mundo, las ideas socio-políticas de una comunidad universal como la realidad de las ciudades-estado. Por eso, los humanistas renacentistas como Luis Vives, Erasmo de Rotterdam, Tomas Moro, Miguel Ángel, etc., eran científicos, y los científicos como Leonardo Da Vinci, Nicolás Copérnico, Galileo Galilei, etc., eran humanistas (McNall, 1983, p. 359). La educación humanística era por esencia también científica, y las universidades clásicas como Padua, Salamanca, Paris, Heidelberg y Oxford, entre otras, tenían la misión de ofrecer esta formación humanística integral.

2.3 Ruptura de la concepción integral y sus efectos

Una teoría del hombre y del cosmos integrada y ordenada sirvió de marco epistemológico a la educación clásica humanística hasta finales del Renacimiento. El avance del capitalismo industrial y del desarrollo científico tecnológico produjo prácticamente una lamentable ruptura en la estructura curricular y en la concepción integrada de la realidad. Los alemanes, en los inicios de la Edad Moderna, vanguardizaron esta división creando dos tipos de educación: el "gymnasium", que ponía énfasis en las artes y el "realgymnasium", que eran centros que ofrecían una formación práctica y orientada hacia las ciencias y el desarrollo de habilidades manuales.

Esta ruptura que ha persistido en la mayor parte de los centros de formación de Occidente hasta el presente redujo la formación humanística y la aisló de la formación científica y tecnológica, y así generó dos tipos de profesionales: los "generalistas" y los "especialistas", dos tipos de centros de educación superior: las universidades y los tecnológicos, y dos tipos de centros de educación media: los liceos y los

institutos técnicos.

En este contexto los nuevos humanismos derivados de la ilustración, el idealismo alemán, el positivismo científico y el socialismo científico han sido incompetentes y frustrantes en relación a una educación humanística integral. La raíz del problema ha estado en la concepción de la realidad y en el método científico utilizado. En relación con esta ruptura epistemológica, en el siglo pasado los alemanes hacían una radical separación entre las ciencias de la naturaleza (Naturwissenschaften) y las ciencias del espíritu (Geisteswissenschaften), entre la física y la biología por una parte y las ciencias del hombre como la psicología, la sociología, la historia, la filosofía y las artes en el lado radicalmente opuesto. Según esta concepción las ciencias de la naturaleza no eran portadoras de valores (Fronzizi y García, 1975, p. 188). Con esta escindida visión del mundo, ¿Cómo se puede ofrecer una formación humanística integral?, ¿Cómo se puede lograr una organización curricular integrada de los distintos conocimientos?, ¿Cómo garantizar la eficacia de un método pedagógico al servicio de una formación integral?

3. Razón y fracaso de la educación general

Los efectos negativos de tal ruptura epistemológica, a finales del siglo XIX y comienzo de este siglo, produjeron un cierto agotamiento espiritual y crisis profunda de valores, contrastante con el acelerado y supuestamente neutral avance científico-tecnológico. Este fenómeno despertó la conciencia y la crítica de pensadores como Spengler, Scheler, Jaspers, Marcel, Maritain, Scsacca, entre otros, quienes abogaron por un nuevo modelo de educación humanística integral. En respuesta a estas inquietudes surgieron en distintos países de Europa y de América experimentos de educación general.

3.1 Razón de la educación general

La mayor parte de los experimentos de educación general -Studia Generalia o Studium Generale- surgieron, no por casualidad, durante y después de la II Guerra Mundial, la mayor crisis en este siglo, que cuestionó las bases de la cultura, la racionalidad y el derecho internacional. La educación general respondió a una búsqueda que no tuvo fronteras, ni credos ni ideologías. Tanto Soviéticos como Europeos o Americanos eran conscientes de los daños educativos, culturales, políticos y espirituales del demasiado espacialismo (Fueter, 1958, pp. 74-79).

La educación general, o Estudios Generales, adquiere su razón de ser en la necesidad perentoria de

hacer del especialista un hombre, que conoce la historia y la cultura de su desarrollo y está comprometido con la construcción de una sociedad más humana. Académicamente este experimento surgió como una teoría de la cultura o una introducción a una filosofía de la cultura en la Universidad de Lovaina, experimento que fue enriquecido posteriormente con los aportes de los clásicos "colleges" ingleses, y así se extendió y encendió el espíritu reformador en múltiples universidades del planeta.

Mientras la formación profesional centra la atención en una porción reducida de la realidad, la educación general abre las potencialidades del hombre a la dimensión de la cultura general, prepara a la juventud para enfrentarse a los grandes problemas de la existencia humana individual y social y busca crear convicciones y actitudes para saber vivir y ejercer su libertad según el arquetipo ideal clásico de un hombre integral (Faust, 1958, pp. 59-60).

¿Qué contenidos debía tener la educación general y qué estructura debía administrarla? En cuanto a lo primero, los grandes reformadores de las universidades de Boston, Chicago, Harvard, Lovaina, Friburgo, etc., rechazaron la idea de una masa de información en una multitud de asignaturas y optaron por la lectura y el análisis de las obras maestras en las áreas de las ciencias de la naturaleza, ciencias sociales, las artes y las letras. El propósito fundamental no ha sido hasta hoy acumular conocimientos, sino enseñar a pensar, a auto-conocerse y a ejercer el poder y la libertad. El problema de qué unidad o estructura académica asuma esta responsabilidad ha sido resuelto en forma diversa tanto en Europa como en América: los *colleges* en Norte América, los institutos, escuelas o departamentos en Europa y América Latina; pero ninguna de estas estructuras es garantía de éxito. Son muchos los factores que inciden en su fracaso o en su éxito. Sobre este último aspecto, Ortega y Gasset recomendaba la creación de una Facultad de la Cultura, en cambio Jaspers sostenía que una Facultad de Filosofía, por su esencia, estaba llamada a cumplir con estas funciones que permiten alimentar el viviente espíritu de la universidad.

Quienes conozcan a fondo los antecedentes y el proyecto de creación de los Estudios Generales en la Universidad de Costa Rica, en 1855, no podrán negar la excelente información adquirida respecto a la problemática humanística en las universidades y el enfoque visionario de los reformadores: Rodrigo Facio, Constantino Láscaris, J. Trejos, E. Macaya, entre otros, cuyo proyecto vitalizó las estructuras de la joven universidad, fecundó las instituciones del estado, y elevó la cultura general de la sociedad (UCR, 1958, p. 86). El marco teórico de esta reforma se alimentó de la teoría y experiencias de las reformas hechas con ese

mismo propósito por las universidades de Chicago, Harvard, Tübingen y Friburgo.

3.2 ¿Ha fracasado la educación general como formación humanística?

Debemos reconocer que la misión es difícil de alcanzar y que su éxito o fracaso depende de factores internos y externos a la unidad académica que los administra. A nivel interno las dificultades están relacionadas con la elección de contenidos y métodos apropiados, con la elección de recursos humanos con la calidad académica, moral y madurez necesaria, con la motivación y disposición de parte del estudiante, etc. Por eso afuera y adentro del ámbito universitario la crítica persiste.

En este sentido, nadie como Marcuse, en los últimos tiempos, ha hecho una profunda crítica a la deshumanización de la sociedad actual y al fracaso del humanismo, más allá de cualquier signo ideológico. Señala que la sociedad industrializada, dentro de esa mezcla de contradicciones que la caracteriza, se preocupa por los valores humanísticos, pero persigue fines inhumanos; es capaz de promover la cultura y la personalidad, pero al mismo tiempo promueve la injusticia, el armamentismo nuclear, la invasión, el irrespeto al derecho internacional y es insensible a la muerte de hambre de millones de seres humanos. ¿En dónde están los frutos de la educación humanística? La educación dada aparece, entonces, como un fraude, y el humanismo como praxis deviene una ideología, un discurso falso, un fracaso (Marcuse, 1970, pp. 68-69).

También a nivel nacional la descomposición social, la corrupción en los cargos públicos y la doble mora, etc., son atribuidos al fracaso de la educación general y a un franco retroceso del humanismo. Así, algunos académicos y muchos ciudadanos se han preguntado si vale la pena seguir manteniendo el presupuesto de un proyecto de educación general, que no rinde los frutos esperados. Por eso, en los actuales momentos de crisis de presupuesto universitario y de contracción del gasto público por razones de ajuste estructural, el recorte lamentablemente podría estar orientado a la educación general, como ya ha sucedido con el programa de biociencias.

Recogiendo las experiencias de muchas otras universidades extranjeras y nacionales debemos afirmar que la educación general siempre ha estado en crisis. La crisis le es connatural, porque su meta es contribuir a la formación de un ideal en un ser inacabado, que constantemente redefine sus fronteras. Por tanto, no existe el proyecto perfecto; ni asignando la administración del proyecto a un sistema, en sustitución de

la escuela o facultad es garantía de mejoramiento o de éxito. Sin embargo, hay circunstancias y hechos que ahondan la crisis, como la falta de un liderazgo académico más que político, la falta de evaluación constante, renovación y control, la pérdida de mística profesional y de conciencia de la razón de ser de la educación general, la pérdida de verdaderos maestros, cuya sabiduría y ejemplo son básicos en la formación del carácter; la degeneración de los programas, de formativos a informativos, etc. Por eso, consideramos que la reforma actual debe volver al proyecto original y debe valorar la experiencia propia y la experiencia acumulada en estos últimos cincuenta años por las mejores universidades. De no ser así, el cambio tiene el peligro de ser espurio y cosmético.

No menos peligroso y preocupante resultaría el intento de copiar el proyecto de reforma de la Universidad de Brasilia publicado por Cristovam Buarque; primero, porque la Universidad de Costa Rica surge y se desarrolla en un contexto histórico político diferente, razón por la que desde su nacimiento logró armonizar en forma extrañamente ejemplar dos grandes objetivos, a los que toda buena universidad aspira: el objetivo de la educación humanística y el objetivo del crecimiento científico-tecnológico. La Universidad de Brasilia, en cambio, nació con un énfasis científico, orientación que aún conserva. En segundo lugar, los núcleos temáticos atomizan el saber, y su organización (CEAM) surgió precisamente para apoyar el trabajo científico especializado de los departamentos. En consecuencia una reforma de la educación general que pretenda basarse en la creación de departamentos y núcleos temáticos al estilo brasileño es funcionalmente contraria a la educación humanística integral (Buarque, 1991, pp. 119-165). La reforma así beneficiaría las carreras y la especialización, y no la formación general como cultura básica para la vida.

4. Integración epistemológica y nuevo modelo de integración curricular

A pesar de los problemas, peligros y fracasos de la educación humanística, existe actualmente coincidencia en afirmar que tanto la educación humanística como la científica son necesarias para una formación integral, pero hasta hoy el problema consiste en cómo lograrla. Algunos académicos sostienen que la educación general debe ser integral y por eso buscan hacer de ella "un banco de información general" a partir de núcleos temáticos y con la participación de la mayoría de las unidades académicas. En cambio, somos de la tesis de que la universidad, como sistema global, es la responsable de la formación integral y que la educación general sólo contribuye en brindar una parte muy importante. Sobre el cómo debe brindarse, a continuación proponemos algunas ideas.

4.1 De la ruptura epistemológica a la integración

Precisamente intelectuales de diversos campos de la ciencia, de la filosofía y de la historia, de manera más intensa, desde el comienzo de este siglo han venido señalando aspectos epistemológicos insoslayables para una visión más completa de la realidad. La mayoría de las corrientes epistemológicas actuales critican el reduccionismo del empirismo, del positivismo, del racionalismo idealista, la atomización del conocimiento y el método de la evidencia analítica.

En este sentido, Bachelard, profesor de epistemología en la Sorbona, sostenía que el conocimiento objetivo no basta, por lo que es necesario trabajar "debajo del espacio, en el nivel de las relaciones esenciales que sostienen los fenómenos y el espacio"; que el investigador creativo debe de aventurarse más allá del orden probado de las matemáticas y abrirse a una abstracción conquistadora, a un nuevo orden desconocido" (Bachelard, 1976, p. 15). Por su parte, Morin, tratando de evitarnos la miopía propia de un sólo método, nos advierte que dentro de la dinámica compleja y multifacética de la realidad "no existe un sólo método que garantice alcanzar el pleno conocimiento del objeto en estudio; por lo que es necesario una integración de métodos e ir creando nuestro propio método"; de ahí su poética imagen del espíritu del valle, como método (Morin, 1988, pp. 15-36)

4.2 Dos vías de conocimiento en la integración epistemológica curricular

En razón de lo expuesto arriba, dos vías de conocimiento deben fundamentar y orientar la formación integral de la "viviente universidad" en el sentido jasperiano. La primera vía se refiere al conocimiento científico abstracto y la segunda al conocimiento de la imaginación creadora. La primera es un proceso de objetivación, catártico, purificador y transformador. Es un proceso interminable, ya que el esclarecimiento de lo real jamás es total. La segunda es una potencia mayor cognoscitiva, "nos instala en el centro de la realidad", "nos desprende del pasado y nos hace volar hacia lo irreal". Esta capacidad de volar de lo real a lo irreal es lo que da sentido al símbolo, a la palabra, al lenguaje, a la intersubjetividad, a los valores, al arquetipo moral, etc. (Bachelard, 1976, pp. 292-293).

En términos de Lecourt estas dos potencias, razón e imaginación, son como el día y la noche irreductibles, pero necesarias, siendo superior la imaginación, porque es creadora de ser y de pensamiento (Lecourt, 1975, pp. 120-122). Por eso, toda educación univer-

sitaria integral, que busca su constante renovación, debe fortalecer la formación del espíritu científico y la formación de la imaginación estética y moral. Esta integración o acercamiento de estas dos vías de conocimiento debe reflejarse en un nuevo paradigma de integración curricular. ¿Qué elementos deben tenerse en cuenta en este nuevo paradigma? Veamos seguidamente.

4.3 Bases para un nuevo paradigma de integración curricular

Consideramos, en primer lugar, que la formación integral es un proceso que se da dentro de un sistema social, político y cultural y que la persona debe construirla a lo largo de toda su existencia. A nivel universitario este proceso debe fundamentarse en una integración epistemológica curricular, de modo que las grandes funciones de la universidad deben proyectar y hacer realidad esta integración (Gurdián, 1994, pp. 91-92). A continuación ofrecemos tres momentos del proceso curricular, el cual parte de un modelo global básico y va a lo más específico, un modelo de los cursos integrados de humanidades.

A. Modelo de integración epistemológica curricular

Un modelo de integración epistemológica curricular debe ser la expresión teórica y metódica del arquetipo ideal de hombre humanista y científico, que se desea formar. Por tanto, dicho modelo debe comprender cuatro elementos básicos:

- Principios, fines, objetivos y valores del Estado y de la universidad: Visión de mundo;
- Base epistemológica integrada e interdisciplinaria: Dos vías de conocimiento, razón e imaginación, que dan consistencia a teorías, métodos, técnicas, etc.
- Macroprogramación curricular integrada, que establece la base epistemológica de cada carrera, las expectativas de desarrollo socio-económico, político y cultural y las potenciales respuestas teóricas y prácticas de la institución. Expresa un perfil curricular profesional.
- Integración programática de carrera, comprende la elaboración de los programas de las asignaturas de una carrera. Recoge y expresa los objetivos de la macroprogramación.

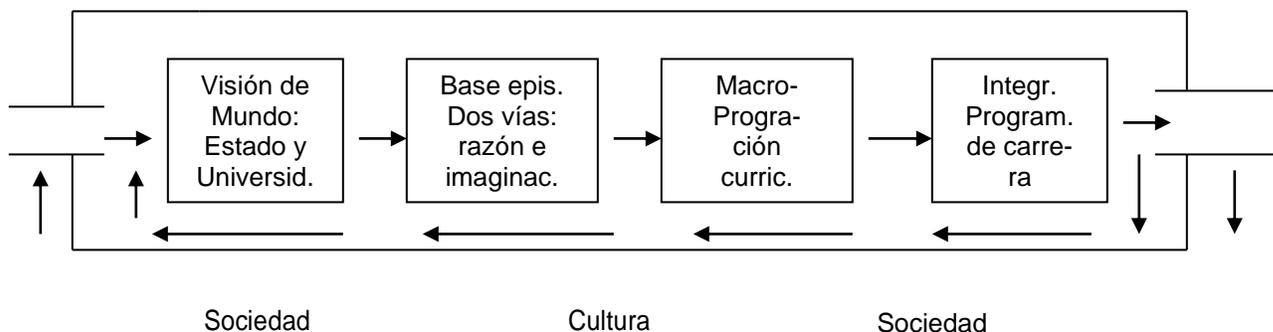


Fig. 1 Modelo de Integración epistemológica curricular

Esta base epistemológica integrada e interdisciplinaria requiere una transformación de las estructuras actuales de la universidad, que facilite diseñar los *curricula* bajo el signo de la integración y de la inter-disciplinariedad.

B. Modelo de integración de programas de las asignaturas: Los planes de estudio de las carreras deben integrarse a tres niveles:

- A nivel de, estudios humanísticos o educación general (programas). Dichos programas deben ofrecerse a lo largo de toda la carrera.
- A nivel de estudios contextuales (Programas de formación complementaria).

- A nivel de Estudios de la especialidad (Programas específicos de la profesión escogida).

El segundo y tercer nivel podrían ser reforzados y actualizados por cursos programados e impartidos por el CEA (Centro de Estudios Avanzados, cuya organización está basada en núcleos temáticos). Este centro distinto en su naturaleza a los Estudios Generales podría ser un proyecto de mucho beneficio para las universidades. A continuación el gráfico n. 2 ofrece una descripción del peso y distribución de las secciones integradas del curriculum a partir de tres ejes: Estudios humanísticos, estudios contextuales, y estudios de la especialidad.



Fig. 2 Modelo de integración de programas de asignaturas de carrera

La integración curricular e interdisciplinariedad es un proceso que debe ser organizado desde la Oficina de planificación curricular y llevado a la práctica por las diferentes estructuras de la universidad. La integración no tiene por objeto eliminar la especialización, pues como señala Jaspers, la universidad naturalmente tiene un objeto científico.

C. Modelo de integración de los programas de Estudios humanísticos o de programas de educación general.

Esta integración puede contemplar tres niveles:

a. integración programática. Hace referencia a la integración de aquellas áreas esencialmente (per se) humanísticas. Pone énfasis en objetivos formativos, que desarrollen el espíritu de apertura a una visión integrada de la realidad, la imaginación estética, los valores morales y actitudes al servicio de la sociedad.

b. Integración a nivel docente. Según lo indique el programa el curso puede ser impartido por uno o más profesores.

c. Integración a nivel de investigación y de acción social.

Este nivel de integración es muy necesario para la formación de hábitos y actitudes, por lo que debe estar vinculado a la decencia y a las actividades de los estudiantes. También en este nivel puede ensayarse la interdisciplinariedad.

Los cursos de Humanidades I y II son cursos con programas integrados de tres y dos disciplinas respectivamente, pero también podrían ofrecerse en forma separada. Los cursos de repertorio (vinculados al desarrollo científico de las especialidades) deberían ser reorganizados e impartidos por el CEA. A continuación ofrecemos un cuadro general de las áreas básicas de la educación general organizadas bajo el concepto de cursos.

Año Acad.	Cursos	No. Créd-	Act. Integr.	//	Ar. integrad.
1	Hum. I	9	Invest. 1	//	Filosofía.
II	Hum. II	6	Invest. II	1!	Hist. Cultura,
III	Fil. Pol.	3	Inv. III	//	Artes, Letras
IV	Etic. Prof.	3	Inv. IV	//	CC. Nat: Bio y Físi / Socio

Cuadro 1. Modelo de integración curricular de Estudios humanísticos o educación general

BIBLIOGRAFÍA

Los programas de los cursos, producto de la integración de áreas, pueden ser diversos y tan numerosos como se quiera. Ellos, como ya se ha dicho, deben estar orientados a formar más que a informar, a crear convicciones profundas y actitudes, y sobre todo deben ser coherentes con la integración epistemológica curricular.

Conclusión

La juventud y las nuevas generaciones son nuestra esperanza y factores indispensables en la construcción de nuestro futuro. ¿Qué tipo de futuro y de sociedad? El tipo o modelo que hoy seamos capaces de imaginar creativamente y planificar científicamente. Por eso, diseñar este modelo y crear los medios para tratar de alcanzarlo es la función más noble y la gran responsabilidad de una universidad.

En relación con este arquetipo ideal, en este ensayo, hemos reafirmado la necesidad de una formación integral fundamentada en dos vertientes: la formación del espíritu científico y la formación estrictamente humanística. La primera le compete a las escuelas y departamentos, cuya función es el desarrollo de la especialización y de las carreras profesionales, y la segunda es responsabilidad de una unidad académica "sui generis", escuela, centro, departamento o programa, cuya función es poner las bases de una cultura general, abierta a los diversos campos del saber, poniendo énfasis en la creación de convicciones y actitudes éticas, sociales y políticas.

Esta formación integral no debe ser un discurso vacío, olvidado en el Estatuto Orgánico. Por el contrario, debe hacerse realidad a partir de "una integración epistemológica curricular", es decir, toda la planificación curricular macro y micro debe estar basada en una epistemología de la realidad, que explica y justifica ese acercamiento, la complementariedad, la intercomunicación de las áreas del saber y de las disciplinas especializadas. La integración no elimina, ni debe afectar negativamente la especialización científica.

La formación "stricte" humanística no debe confundirse con "un banco de información general", debe estar centrada en objetivos de formación más que de información; modernamente y curricularmente puede ser integral, debe sin embargo; crear las actitudes de apertura a todos los campos del saber y también debe valorar las diversas experiencias culturales. Una auténtica reforma de la educación general o humanística debe retomar el proyecto visionario de los creadores de los Estudios Generales y poner en marcha una estructura curricular depurada, renovada, de elevada calidad académica, rigurosa, flexible, sin perder de vista su función específica dentro de un plan curricular de formación integral

- Bachelard, Gastón. *La formación del espíritu científico*. México: Ed. Siglo XXI, 1976.
- Psicoanálisis del Fuego*. Madrid: Ed. Alianza, 1966.
- La Poética del Espado*. México: Ed. Fondo de Cultura Económica, 1965.
- Bruner, Jerome. *Hacia una teoría de la instrucción*. México: Ed. Unión Tipográfica, 1969.
- Buarque, Cristovam. *La universidad en la frontera del futuro*. Heredia, Costa Rica: Ed. EUNA, 1991.
- Camponigri, Robert y De George, Richard. "Humanismo" en *Marxismo y Democracia*. Madrid: Ed. Rioduero, 1975.
- Clause, Amould. *Iniciación en las ciencias de la educación*. Buenos Aires: Ed. Kapelusz, 1970.
- Faure, Edgar. *Aprender a ser*. Madrid: Ed. Alianza Editorial, 1968.
- Faust, Clarence. "El Problema de la Educación General" en *Teoría de los Estudios Generales*, San José, Ed. Universidad de Costa Rica, 1958.
- Frankena, W. *Tres filosofías de la educación en la historia: Aristóteles, Kant, y Dewey*. México: Ed. Unión tipográfica, 1968.
- Fronzizi, Risieri y García, Jorge. *El hombre y los valores en América Latina*. México: Ea. Fondo de Cultura Económica, 1975.
- Fueior, Eduard. "Studium Générale" en *Teoría de los Estudios Generales*, San José, Costa Rica, Ed. Universidad de Cosía Rica, 1958.
- González, José Luis y Marquinez, Germán. *Educación para el cambio*. Bogotá: Ed. El Buho, 1989.
- Gramsci, Antonio. *La formación de los intelectuales*. México: Ed. Grijalbo, 1967.
- Gurdián, Alicia, et al.. *Proyecto de Universidad para el Siglo XXI: Cátedra Emma Gamboa*. San José: Ed. UCH, 1994.
- "El curriculum universitario y los desafíos del futuro" en *Proyecto de Universidad para el Siglo XXI*: Caí. Emma Gamboa. San José. Ed. C.R., 1994.
- Jaeger, Werner. *La Paideia*. México: Fondo de Cultura Económica, 1942.
- Jaspers, Karl. *Origen y meta de la historia*. Madrid: Ed. •Revista de Occidente, 1968.
- Juan Pablo II. *Cruzando el umbral de la esperanza*. Bogotá: ed. Norma, 1994.

- Láscaris, Constantino et al. *Teoría de los estudios generales*. San José: Ed. Costa Rica, 1958.
- Lecourt, Dominique. *Bachelard o el día y la noche*. Barcelona: Ed. Anagrama, 1975.
- Mantovani, Juan. *Educación y plenitud humana*. Buenos Aires: Ed. Ateneo, 1968.
- Marcel, Gabriel. *Filosofía para un tiempo de crisis*. Madrid: Ed. Guadarrama, 1971.
- Marcuse, Herbert. *Política y cultura*. Barcelona: Ed. Ariel, 1970.
- McNall Burds, Eduard. *Civilizaciones de Occidente*. Buenos Aires: Ed. Siglo XX, 1983.
- Merani, Alberto. *Naturaleza humana y educación*. México: Ed. Grijalbo, 1972.
- Mondolfo, Rodolfo. *El pensamiento antiguo*. I y II T. Buenos Aires: Ed. Losada, 1974.
- Morin, Edgar. *El método. La naturaleza de la naturaleza*. I T. Madrid: Ed. Cátedra, 1988.
- Mounier, Emmanuel. *Manifiesto al servicio del personalismo*. Madrid: Ed. Taurus, 1967.
- Ortega y Gasset, José. *Una interpretación de la historia universal*. Madrid: Ed. Revista de Occidente, 1966.
- Platón. *Obras Completas*. Madrid: Ed. Aguilar, 1979.
- Ramírez, Pedro. "Complejidad del Universo Entrópico: Un acercamiento desde Morin" en *Acta Académica* N- 14, mayo 1994.
- Russel, Bertrand. *El conocimiento humano*. Madrid: Ed. Taurus, 1964.
- Scheller, Max. *El saber y la cultura*. Santiago de Chile: Ed. Universitaria, 1990.
- Conocimiento y Trabajo*. Buenos Aires: Ed. Nova, 1969.
- Stahl, Karin. "Política Social en América Latina: La privatización de la crisis" en *Nueva Sociedad* N² 131, mayo-junio, 1994.
- Sutz, Judith. "Innovación e integración en América Latina" en *Nueva Sociedad* N- 126, julio-agosto, 1993.
- Tinoco, Luis D. *La Universidad de Costa Rica. Trayectoria de su creación*. San José: Ed. C.R., 1983.
- Toeffier, Alvin. *La tercera ola*. Barcelona: Ed. Plaza y Janes, 1989.