

**Vida y pasión de las variantes:  
elementos para una historia crítica del cambio curricular en la educación general en Puerto Rico  
(primera parte)**

Carlos Javier Sánchez Zambrana PhD.

Catedrático UPR (agosto 2012)

Variante: palabra de tenue tesitura; vocablo que advino a beligerante concepto curricular y de esta chispa a movimiento político-educativo. En su faz, la noción de variante es elemental y clara, aunque por lo mismo, vulnerable de correr el peligro de un infortunado desenlace en lugar común, cual depósito de significados paralelos tan generalizados que obstruyen su eficaz manejo como categoría de reflexión y acción. Variante, etimológicamente hablando, proviene del latín *variare* y se traduce como “el hacer que una cosa sea diferente en algo de lo que era antes”. (RAE 2012)

El concepto variante, en el terreno en que habré de decantar el escrito que aquí presento, refiere a la preconización, por un profesor o grupo de docentes, de una modificación al curso medular tomado como requisito curricular de educación general jurídica y estatutariamente establecido. No se trata de crear un curso distinto- y lograr con tecnicismos administrativos que sea convalidable por el requerido- sino de aperturar un abanico interno de matices programáticos que denoten y posibiliten la flexibilidad curricular. La variante no se aparta pues, del curso canónico o matriz en cuanto a metas y objetivos generales se refiere, pero evidencia cambios visibles en táctica o estrategia que le producen distintiva singularidad.

En el contexto de la Educación General en Puerto Rico, el concepto variante tiene una historia de lucha destacada y que nos remite al eje dialéctico entre permanencia/cambio, entre conservadurismo y reforma. No conocemos de una experiencia similar a la emersión y el apogeo del concepto variante (tal y como se manifestó en Puerto Rico) en otros contextos universitarios que cultivan la filosofía de la Educación General. Y es en ese espíritu de intercambio y contraste colaborativo que entrego con humildad ante ustedes, sensible y polifónico público en escenario internacional, las reflexiones que prosiguen

Ahora bien, el acto de hacer variar un curso medular canónico es inconcebible fuera de la épica en favor de la libertad de cátedra como derecho educativo fundamental en la sociedad moderna. Así pues, desde el estricto tenor diacrónico, hay que ubicar su irrupción en las coordenadas que involucran a la Reforma universitaria de 1966 en la Universidad de Puerto Rico y en el marco general de las aspiraciones por consignar la apertura de derechos democráticos.<sup>1</sup>

Empero, previo a la consideración de las repercusiones de la reforma y sus contenidos estructurales- algunas de las cuales coadyuvan al entendimiento de nuestro objeto de estudio, las variantes-, debemos realizar unas reflexiones holísticas en torno al tema del cambio curricular y la flexibilidad en la Facultad de Estudios Generales de la Universidad de Puerto Rico. Con ello podremos ejercer la crítica a la presencia conceptual, históricamente confirmada en el caso de nuestro país, del concepto variante como herramienta precisa de desarrollo curricular.

### **Variantes y currículo en la educación general en Puerto Rico**

Una variante es, frontalmente, un ataque al currículo único e indubitable, totalizador e inamovible, pétreo y con pretensión universal. Y me apresto a declarar con énfasis: es sorprendente constatar el nivel de trivialidad y sumisión al que pueden llegar a corromperse los conceptos. Nosotros los puertorriqueños- dicho sea con franco enojo - tenemos una larga historia de lidia contra el secuestro y la maleabilidad de ciertas categorías esenciales a la vida colectiva como lo son, república, democracia, soberanía, nación, progresista, popular, v.g. En la educación, quizás más que en ningún otro plano, hay que estar siempre vigilantes para que este virus corruptor de la semiótica social y por ende de la sana comunicación, no se apodere del cuerpo.

En el contexto propiamente educativo, un oteo a la divulgación masiva en los textos institucionales universitarios, es decir en su literatura oficial, arroja con claridad la desvalorización de categorías pletóricas de sentido, filiación y propósito humano, como lo es el caso de la palabra currículo. Hay tantas llamadas en su nombre, a modo de comités, ora como informes, planes y demás parafernalias,

---

<sup>1</sup> Ley no. 1 de enero de 1966, también conocida como la Ley Orgánica de la Universidad de Puerto Rico. Este estatuto, mismo que deroga la Ley no.135 del 7 de mayo de 1942, legitima instituciones importantes encaminadas a la democratización de la Universidad de Puerto Rico. Algunas de estas fueron: La reafirmación de un senado académico como cuerpo portavoz del claustro, la participación estudiantil acrecentada y la instauración de los procesos de consulta como criterio para la toma de decisiones en los nombramientos académicos.

ora como meros criterios aritméticos, y todas son de tan diversa índole y categoría que en nada invita el panorama a recordarle en tono solemnemente crítico como lo requiere su esencia filosófica y práctica. Sobre este problema, se posó el fino intelecto de Octavio Paz cuando advertía: “No sabemos donde empieza el mal, si en las palabras o en las cosas, pero cuando las palabras se corrompen y los significados se vuelven inciertos, el sentido de nuestros actos y de nuestras obras también es inseguro”.

Sin menoscabo de lo anterior, lanzo aquí unas reflexiones libres, haciéndome eco de las persistentes admoniciones que autores como Ángel Díaz Barriga<sup>2</sup> de la UNAM, Waldemiro Vélez<sup>3</sup> y Pedro Subirats<sup>4</sup> de la Universidad de Puerto Rico y la Universidad Interamericana respectivamente, han declarado con vigor cuando se plantean problemas y aporías que invocan lo curricular.

*Currículum* significa carrera; *vitae* es vida y correr es atributo del vivir. Luego entonces, la famosa frase *Currículum vitae* expresa metafóricamente hablando una potencial tautología. Contenido y no mero continente, pulpa antes que piel, currículo es médula ósea y espina dorsal que vertebrata el alma educativa y le provee de glóbulos rojos vitales. Sólo en ciertas ocasiones, cuando la *tecné* cobra impertinente preeminencia y el oficialismo burocrático acalla la voz del genuino maestro, el currículo se convierte por mor de las medusas de ocasión, en letra plasmada en piedra. En cambio, el currículo debe establecerse siempre, a mi modo de ver, como un acto vital perfectible, dubitable, imperecedero e inacabado. Perfectible, pues cual proyecto y aspiración (el *Anábasis* del mundo griego) siempre puede ascender y superarse en espiral dialéctica. Dubitable por el combustible que le imprime la pregunta a la construcción del conocimiento. Imperecedero porque jamás muere en su culminación, e inacabado ante el imperativo de siempre estar en permanente construcción.

Cierto que en su día, todo ello es traducible, operacionalizable, en un vademécum de lineamientos, planes estratégicos y modelos estructurales, así como el ingeniero civil pone en vigor las abstracciones del arquitecto. Una relación paterno-filial entre estas dimensiones en el abordaje epistémico de sus

---

<sup>2</sup> Ángel Díaz Barriga es un destacado investigador educativo de la UNAM, propulsor de la pedagogía crítica. Entre sus obras más destacadas está *El currículo: un campo de conocimiento, un ámbito de debate* (1989) UNAM. Es también propulsor de una teoría crítica de los exámenes.

<sup>3</sup> Waldemiro Vélez, es a mi juicio, el investigador más acucioso y profundo sobre el tema de currículo en los Estudios Generales.

<sup>4</sup> Pedro Subirats Camaraza es uno de los filósofos de la educación de mayor agudeza y pertinencia en la América Latina actual. Son múltiples sus escritos (aún inéditos y a los que he tenido privilegiado acceso) sobre la educación y el ser humano.

productos intelectuales es altamente predecible y quizás inexorable. Pero es preciso combatir la subsunción a la inversa. (Díaz Barriga), es decir, que la técnica se apodere de la ciencia y que el pragmatismo tome hegemonía de la filosofía. Y esto ocurre con frecuencia, no solo por la tendencia al rumbo de la menor dificultad que abrumba al ser humano en su enfrentamiento con el trabajo, *ergo* consigo mismo. También se produce en virtud de pugnas ideológicas y entre juegos del poder que rehúyen -siempre que se les confronta- el terreno hermenéutico en el cual se desnudarían sus intereses creados.

El currículo es, en su faz brillante, una *opera aperta* (Eco), susceptible y ávida de la heterofonía, polisemia y transgresión del actor interpelado por su impacto. Empero, en su defecto, se convierte también en tablero donde han de entramarse los trebejos en la microfísica de un poder que le rebasa. El poder se filtra, nos recuerda Foucault,<sup>5</sup> por los resquicios arcanos y abigarrados de los discursos, la sexualidad, el lenguaje, el panóptico, la clínica, entre otros rescoldos sociales. Y, cómo no pensar -agrego por mi parte- que también atraviesa decisivamente el currículo.

Las variantes de un curso medular son cambios al currículo y por ende introducen minerales de novedad y flexibilidad al compás con el dinamismo que requiere el propio proceso educativo. Hablar de variar, modificar, modular, plegarse y replegarse, reformar y transformar es asunto inherente a lo curricular en el sentido filosóficamente amplio de la acepción. Así, en suma, este ensayo, al verter crítica sobre la historia de las variantes de cursos medulares en los departamentos de la FEG en Puerto Rico, asume un compromiso intelectual con un segmento nada despreciable de la vida y pasión del currículo en educación general, tal y como este expresó su desarrollo conflictivo, combativo y libertario en nuestro país. Pero no es tarea liviana, pues no se trata de una mera historia de papeles y memorandos. Va en ella involucrada el tiempo, la energía intelectual y el sentido profesional de hombres y mujeres, intelectuales comprometidos en grados diversos de complejidad, con la educación general.

Pausa para inquirir. Les solicito, apreciable audiencia, me acompañen en algunas interrogantes horizontales, y agradecería sobremanera que, con el sensible tamiz de sus circunstancias, determinantes e imponderables, problematicemos el asunto este de las variantes, ampliando así sus fronteras. En rigor

---

<sup>5</sup> Quiero recomendar el estudio de ciertas obras de M. Foucault, quién ciertamente quebró paradigmas de enfoques sobre el poder en la filosofía política. Entre estas puede consultarse: *Dioses pastores y hombres* sobre el tema de la razón de Estado y la tecnología pastoral del poder; **Historia de la sexualidad, Las palabras y las cosas, Vigilar y castigar**, sobre las otras dimensiones en el texto apuntaladas.

me formulo: ¿cómo habrán trabajado con la dialéctica cambio/permanencia/cambio en el currículo de educación general en otros lares institucionales de América? ¿Habrán adoptado, en sus senderos de luchas de afirmación educativa y humanística, estrategias y herramientas curriculares semejantes (¿parecidas, diversas?) a las variantes para atacar el problema de la flexibilidad ante el canon en el currículo de educación general? Siempre he pensado que estos Simposios son banquetes estimulantes de savia nutriente para una de sus siete vidas. Precisamente proveen el plasma que dimana de la búsqueda compartida de los rumbos que inspiran las interrogantes.

Ahora bien, volvamos la vista a las preguntas de sustrato sobre las variantes. ¿Dónde, cuándo y en qué contexto se produce la variación?; ¿Qué nos impulsa a variar?; ¿Para qué variar?; ¿Con quienes variamos?; ¿Contra qué se varía?; ¿En qué consiste la variación?; ¿Cómo se produce la variación?; ¿Cuál es la condición o el estado en que quedan la variante y lo variado?; ¿Cuál es el ritmo (tempo) de la variación?; ¿se produce una aporía identitaria?: ¿Mitosis, meiosis o clonación curricular?; ¿Evolución o involución curricular?; ¿Crecimiento o desarrollo del currículo?

Como está comprobado el acto precede a la denominación, el invento al neologismo, el producto a la apropiación, la necesidad al órgano. Podemos rastrear -como lo haremos en su momento- los escenarios y los actores específicos de la insatisfacción docente contra los cursos canónicos en la fase fundacional de la Educación General en el país, aún antes de que surgiese el concepto variante de curso como voz explícita y conciencia fenomenológica. Sin embargo, adelanto que, a ciencia cierta y tras numerosas entrevistas a protagonistas de la época,<sup>6</sup> no se sabe el docente específico que preconizó la palabra *variante* para referirse a la reforma curricular emergente. Lo que sí nos proponemos realizar de modo escrupuloso es precisar las coordenadas para su irrupción como herramienta de cambio en las diversas unidades académicas que conforman la Facultad de Estudios Generales en la Universidad de Puerto Rico. Y por supuesto, a someterlas ante el rasero de la razón crítica y el rigor historiográfico.

Antes de atacar tales flancos, permítaseme una maroma transdisciplinaria para condimentar la exposición del tema. Existen dos proscenios, en los cuales tengo cierta familiaridad y en donde se utiliza el concepto variante o variación con suma propiedad: en el ajedrez y en la música. Expresaré unas breves noticias sobre esos frentes de batalla intelectual y artística.

---

<sup>6</sup> Como parte de un estudio más amplio encomendado por la RIDEG se esta levantando una historia crítica de la Educación General en Puerto Rico. Una de las herramientas metodológicas que hemos diseñado son las *conversaciones libres* (entrevistas semi estructuradas) con académicos importantes de la FEG.

## Las variantes en el ajedrez, la música y el currículo

El escenario aparentemente hermético del tablero de 64 escaques en donde se juega el ajedrez, posibilita una trama que en más de un sentido es metáfora de la vida en sociedad. El ajedrez compromete los más fundamentales principios heurísticos que se ponen en juego, literalmente, en la vida misma. El ajedrez es política en sus extremos: negociación y guerra a muerte. Es epistemología en sus múltiples medios: táctica y estrategia. Y aunque hay presencia unánime de las ciencias sociales en el repertorio de flancos interpretativos, no podemos negar que sin el auxilio de la matemática (especialmente del cálculo y la geometría) la ejecución del llamado juego-ciencia con un mínimo de probidad sería improbable por no decir imposible.

La metáfora del ajedrez cual la polis es un halo que hace diminutas las disciplinas. Hay pues que enfrentar su complejidad con modos transversales en lo teórico, digamos transgresores y meta-disciplinarios, y aprender de éstos como si nos apuntalaran el norte educativo para emprender *el Anábasis* en los más variados terrenos epistémicos, incluido el ámbito curricular, por supuesto.

Una partida de ajedrez se segmenta en tres hitos: la apertura, el medio juego y los finales. Aunque un guiño irónico de la complejidad establece que las fronteras diacrónicas en tales fases son dúctiles, porosas y hasta sorprendentemente enigmáticas. Así se da el caso de que el jaque de muerte ocurra en la apertura, como en el archi-famoso mate en 4 movidas conocido con el apelativo de “pastor”; como que tras una maratónica jornada en un final de peones se ahogue a uno de los reyes combatientes y culmine en tablas la partida. Parfraseando el célebre diálogo que Lewis Carroll nos entregara en *Alicia a través del espejo*: En este país tendrás que caminar mucho y con todas tus fuerzas para llegar al mismo lugar.

La variante es un concepto universalmente aceptado en la literatura ajedrecística para referirse a códigos inherentes a la fase de la apertura. La variante describe una línea, dentro de una apertura más general, que se establece y juega de manera consistente en la historia del ajedrez formal y cuya singularidad la distingue en la comunidad científica entramada y concernida. Si bien es cierto que, como ocurre con las huellas digitales y con el iris, no hay dos partidas idénticas, la concatenación organizada de series memorizables, reproducibles y por ende ensayadas cientos de veces en el inicio de la batalla, produce que, durante la fase de apertura, muchas partidas se jueguen de manera similar. A tales series

estructuradas de jugadas iniciales se les denomina generalmente aperturas (en plural para diferenciarlas de la denominación empleada para designar la fase como tal de la partida) y a sus cambios curriculares se les llama variantes.

Por convención o por mor de las fuerzas consuetudinarias que se hunden en la arqueología del saber, la conceptualización en el ajedrez cataloga las aperturas en una tipología triptica: abiertas, semi-abiertas y cerradas. Y de esta clasificación es que precisamente penden las variantes (de defensa y ataque) en las aperturas. Son variaciones urgidas por evitar el fracaso en la práctica misma y por las necesidades creativas del ajedrecista. Casi siempre llevan el distintivo del nombre de quien la preconizó o popularizó. A veces se les asocia con un topónimo de región o incluso con seres vivos de algún bestiario.<sup>7</sup>

Ejemplos famosos al ruedo. La Variante del dragón de la Defensa Siciliana, una de las principales opciones curriculares entre las aperturas semi-abiertas que tiene a su disposición el jugador de trebejos negros. O bien, La Variante del cambio (resucitada por el brillante Bobby Fischer) dentro de la Apertura Ruy López, emblema del canon de las aperturas abiertas cuando se ataca con las piezas blancas.<sup>8</sup>

Vemos pues, que en el ajedrez como tantos escenarios, la vitalidad se expresa en el enfrentamiento contra un canon hegemónico al cual te refieres dogmática o libertariamente; al cual sigues en su ritualismo curricular o frente al cual te rebelas y le infringes una cicatriz permanente, digamos, una variante. Con todo, hay que permanecer en vigilia metodológica, en puestos de observación en movimiento, pues sucede, por lo menos en el ajedrez, que el conservadurismo echa su anclaje y las variantes se consolidan como arquetipos portadores de una nueva ortodoxia axiológica. No cabe duda que aún las buenas metáforas -panal de abejas para el pensar transdisciplinario- tienen sus vulnerabilidades.

Por los predios de Euterpe, la musa de la música, la captación intelectual de la trayectoria de cambios, bien reformistas o revolucionarios, ha instalado una tipología tupida y estructurada de estilos en pugna. En efecto, un repaso a la buena literatura crítica sobre el arte musical y sus vinculaciones diacrónicas y sincrónicas con los criterios heurísticos de su época, revela una sucesión en secuencias o luchas de

---

<sup>7</sup> Aunque uno de los textos de mayor capacidad integradora en la bibliografía ajedrecística sigue siendo el clásico *My system* de Nimsoyich, son los tratados de aperturas de Ludeck Pachman, los que más abundan en el aspecto aquí esbozado.

<sup>8</sup> Ver de Manuel Moraza, *Principios Fundamentales del Ajedrez*, p.102

paradigmas estilísticos.<sup>9</sup> Por mi parte solo deseo extraer de la historia crítica de las músicas del mundo<sup>10</sup> una categoría de singular importancia dentro del torrente cultural occidental. Me refiero a la expresión conceptual “variaciones sobre un mismo tema”.

La referida expresión se utiliza con frecuencia cual símil para exponer desarrollos ulteriores a una línea central de argumentación previamente formulada. Es decir, se echa mano de ella como herramienta retórica y argumentativa. Así también, se emplea como intitulado cobertor de antologías y recopilaciones sobre alguna dimensión o autor. Empero, buscando sus raíces hermenéuticas, las pistas remontan al barroco tardío pos renacentista que tuvo en las célebres *variaciones Goldberg* de 1741 y en Juan Sebastián Bach en términos generales su más elevada expresión.<sup>11</sup>

El barroco musical tiene como una de sus características fundamentales la profusión abigarrada y la abundancia ornamentada de los sonidos. Así, su propia naturaleza le imprime un empinado nivel de dificultad tanto al virtuoso, técnicamente hablando, como al compositor, pues le impone la imperiosa necesidad de imaginar y proponer melodías agradables y sensibles al oído con pocos silencios. En las variaciones Goldberg, Bach remonta un escalón de complejidad, creando motivos de melodías en contrapunto cuya incertidumbre científica, si es posible así decirlo, se pone a prueba en el entrecruce de éstas, en sus intersecciones y en la calidad de la armonía que se produce en estos encuentros melódicos. Todo ello, vale una y mil veces repetir, hablando desde la clave de los criterios estéticos de una episteme occidental incólume.<sup>12</sup>

Puestos a pensar sobre variantes curriculares e intimando con abrevaderos como el que dimanan de Bach y sus variaciones, salen a relucir interesantes juicios de valor correlacionados, nudos de interpretación axiológica. Pongo por caso el hecho de que las variaciones presentadas en contrapunto, ya sea por las voces primas de los instrumentos melódicos o por mor de frases desde un sub-bajo, siempre remiten – pues salen y regresan- al aria que hace las veces de canon temático principal.

---

<sup>9</sup> Ver, por ejemplo, de William Fleming, *Arte Música e Ideas*, Edit. McGraw-Hill, 1997, 381 p. y de Peter Burkholder su *Historia de la música occidental*, Alianza Editorial (8va. Ed.) 2011

<sup>10</sup> Uso el término músicas en plural en el sentido inclusivo y polisémico como lo emplea David Copland.

<sup>11</sup> Las variaciones Goldberg de 1741 se encuentran en el BWV 988 (Bach-Werke-Verzeichnis o catálogo de obras de Bach). Puede degustarse una de las grabaciones emblemáticas de las variaciones en la ejecutada por el virtuoso pianista chileno Claudio Arrau.

<sup>12</sup> Todo un horizonte de complejidades se abre con la agresión epistemológica que provoca la teoría micro-tonal del denominado sonido 13, postulado originalmente por el compositor mexicano Julián Carrillo.



Desde sus modalidades musicales originarias a 2 clavicémbalos y 4 manos, pasando por los conjuntos de cámara -de cuerdas o maderas-, hasta las amalgamas corales, el canon es prominencia, ley mandatoria y hegemónica, como diría Freud, la vía regia que conduce a Roma, la ciudad eterna. Un canon, en música, es iteración estricta de la primera voz con ciertos intervalos ya determinados. Remontándonos a la acepción que le adjudicó el mundo de la polis, el canon escultórico, aquel nivel de excelencia que inspiraba el areté del Pígalión y que acreditaba al artista para exhibir obra en el ágora, estableció el estándar de perfección, y con éste la rigidez disciplinaria. Por supuesto en su referencia más cercana, el canon es voz asociada con el dogma eclesiástico católico y su cristalización en normas y códigos.

El mayor peligro de muerte para un currículo es, a mi modo de ver, convertirse en canónico. Las variaciones sobre un mismo tema en música fueron saetas subvertidoras, argucias tácticas, herramientas de combate creativo, que empuñó Bach, atrapado, aún como lo estaba, en las coordenadas de su época. Y de ahí, su indubitable y perenne pertinencia. Coincido con el estudioso de las relaciones entre matemática y música Pablo Ruibal cuando señala: “El canon era un reto tanto para el compositor como para el receptor, que tenía que deducir cuál era esa relación entre las voces lo cual suponía desentrañar el canon. Bach no procede exactamente de esta manera: no pretende establecer un enigma ni crear un ejercicio escolástico de composición sino que eleva este procedimiento a un nuevo nivel de creación que raya en lo visionario...”<sup>13</sup>

A diferencia del mundo del ajedrez, en donde las variantes se han perpetuado como arquetipos y en donde se rinden pleitesías escolásticas a sus preconizadores, las variaciones sobre un mismo tema al modo en que Bach las produjo, burlaron el canon sin a su vez canonizarse. Permanecen ahí, en el inconsciente colectivo cultural, en las vetas donde la historia crítica de la música occidental la remonta o la fondea para abastecerse de sus nutrientes imperecederas. Quizá así deba ser también en el currículo.

Hay una escena en la magnífica película **Sociedad de Poetas Muertos**<sup>14</sup> que ilustra, con un pasaje lúdico, la lucha entre paradigmas canónicos y fuerzas emergentes con vocación hegemónica y por ende, potencialmente canonizables a su vez. Acudo pues, para mi periplo, al auxilio del discurso luminoso y transdisciplinario del cine. Veamos.

---

<sup>13</sup> Ver de Pablo Ruibal Armesto (2006) “Las variaciones Goldberg: Bach y los números”, en: Relafere.eu p.3.

<sup>14</sup> Ver Dead Poets Society (1989) con la actuación protagónica de Robin Williams y la dirección de Peter Weir

En una de sus sesiones problematizadoras, el personaje del Profesor Keating ensaya con sus estudiantes un juego teatral impartiendo instrucciones de caminar dentro de un cuadrángulo, cada cual a su ritmo y con su estilo. La idea era, al compás con la poesía, romper el mimético estilo de uniformidad presente en el aula y en tantas dimensiones de la vida misma, y provocar la diversidad, aún dentro de confines predeterminados. A caminar: cada cual a su ritmo, con sus estilos particulares y sin chocar entre sí. De momento y mientras la vorágine se desenvuelve, Keating fija la vista en un joven que, con aparente desidia, no se integra al ejercicio. El profesor le increpa y el estudiante exclama: “Ejerzo mi derecho a no caminar”. Gracias por validar mi punto, concluyó el profesor. En efecto, la ruptura con el canon no se puede convertir, en sí misma, en un nuevo paradigma de uniformidad. Tales o muy parecidas son las coordenadas dialécticas en donde se establece una de las tramas peculiares del cambio curricular en la Facultad de Estudios Generales de la Universidad de Puerto Rico: el pugilato entre el canon del componente de educación general a nivel macro, esto es en la instancia de un currículo coherente para el programa académico del bachillerato por un lado y las variantes de sus cursos medulares específicos y requeridos como expresión de cambio y reforma por el otro.

### **En torno de la flexibilidad curricular en la FEG: panorama general**

Remito al gentil interlocutor a mi ponencia del II Simposio Internacional de Estudios Generales en Santiago de los Caballeros, donde realicé un recuento de los hitos por los cuales ha atravesado el requisito medular en educación general denominado Introducción a las Ciencias Sociales 3121-3122, mismo que llevo el privilegio de impartir desde hace más de cinco lustros en la FEG de la Universidad de Puerto Rico.<sup>15</sup> Allí expuse, apretadamente, la concatenación de procesos que condujeron a la balcanización programática que rozaba el eje metafórico entre mitosis y meiosis curricular. Esta balcanización de cursos, dentro de la égida de los objetivos de la educación general y que catapultó el concepto variante como su distintivo categorial más llamativo, se produjo en el ecuador de los años sesenta y como ya anticipé al calor de las repercusiones múltiples de una Reforma Universitaria.

Cuando hablo de la Reforma universitaria de 1966, no me refiero a su nivel jurídico en cuyo caso podría decirse que bien pudo haber sido aprobada dos años antes por la legislatura de Puerto Rico.<sup>16</sup> Antes

---

<sup>15</sup> Ver *Paideia y Anábasis en la Educación General* (2010) pp. 2-10

<sup>16</sup> El ante-proyecto, cuya redacción muchos asocian al agudo intelecto de Águedo Mojica –preclaro profesor de filosofía que, a la sazón ostentaba un escaño en el Senado- había sido producto de largas discusiones de claustro (recordadas como las reuniones de semana santa) en el 1964. Pasó a la legislatura y estaba listo para su

bien, hago alusión al nivel de las actitudes colectivas –biófilas en sentido Frommiano- que trenzaron a estudiantes y profesores con los problemas inherentes al currículo, provocando un formidable movimiento telúrico, digamos, socio-geológico de impacto transversal en nuestro país, tal y como sacudieron, al unísono con su tea libertaria, las juventudes universitarias del mundo. A los reclamos indubitables y universales en pro de los Derechos de libertad de cátedra y participación democrática en la gestión universitaria, se agrega en el caso de Puerto Rico, la lucha en contra de un servicio militar obligatorio al ejército norteamericano y por ende la potencial expatriación- forzosa o subliminal- de las juventudes en edad universitaria hacia el escenario de la genocida guerra de Vietnam. Y por si fuera poco, toda esta humanomaquia ocurría en el terreno del Virrey de Puerto Rico: el Rector Jaime Benítez Rexach, a quien la reforma salpicó de modo personal, como suele suceder con los líderes autoritarios de la historia.

Con tales truenos en las altas capas de la atmósfera, el currículo inmediato y concreto, constatado a través de los materiales con que se brega directamente con el estudiante, tenía que estremecerse y cambiar. Me refiero a syllabus, bosquejos, lecturas, antologías, cronologías, exámenes, etc.

El curso medular de ciencias sociales en educación general- retorno sinópticamente a la historia- había dejado de ser, un curso a base de grandes conferencias y lecciones magistrales con un modelo diacrónico de transitar por las coordenadas históricas de los momentos estelares del mundo occidental. Una insatisfacción acumulada con este proceder le transformó en una experiencia problematizadora con apego al método mayéutico de diálogo y discusión. Sin duda, aquí se consigna, específicamente para el año 1955 y bajo el aliento del Decano Ángel Quintero Alfaro y el Director José Arsenio Torres, el primer cambio importante en la historia crítica de nuestro curso de ciencias sociales. Se invirtieron los términos de preponderancia y las conferencias pasaron a ser consideradas recursos complementarios, tal y como lo serían hoy día las bibliografías y filmografías de referencia. La polarización de los factores en el eje conferencia/discusión produjo una chispa helénica y un areté del profesor dialógico emergió con distinción. Se vivieron intensos momentos de fulgor intelectual provocados por una cultura incesante de seminarios, de visitas recíprocas entre docentes (sin el propósito evaluativo y adjudicativo inherente a los comités de personal) y de un intuitivo sentido de responsabilidad ante lo que hoy se denomina avalúo.

---

aprobación en ese mismo año. Empero la paralizó un filibusterismo burocrático y procesal. Una caracterización apropiada de las argucias parlamentarias que llevaron a que el proyecto se “colgara” o sea, quedara en suspenso en la sesión final de la legislatura, puede verse en *Memoria Publica* de José Arsenio Torres.

Sin embargo, el transcurrir de los años nos evidenció que al compás con el método había que transformar el contenido. La occidentalofilia y en ocasiones extrema anglofilia, en cuanto al repertorio de autores y obras se refiere, fue acumulando incomodidades intelectuales entre el profesorado. El modelo de la reificación de las grandes obras del mundo occidental pasaba por un hondo cuestionamiento. La inacción frente a este reclamo le costó, al curso de ciencias sociales en educación general, una nueva reforma: el paradigma de las variantes.

Pero alto: tracemos algunos tibios antecedentes del cambio curricular en la FEG. Una revisión a los escritos- revistas formales y publicaciones internas- durante los comienzos de la década de los sesenta, mismos donde se vierte y registra buena parte de la reflexión sobre la educación general y las problemáticas de su momento, nos da cuenta de la manera en que se comienza a enfrentar el tema de la flexibilidad curricular. Sería bueno recordar la voz de la entonces Decana de la FEG, la Dra. Ethel Ríos de Betancourt, una de las figuras universitarias asociadas con el conservadurismo, en un editorial de mayo del 1964.<sup>17</sup>

“Nadie que no quiera ser tachado de dogmático, reaccionario, anticuado, sostendría que está favor de un currículo rígido a nivel universitario. Todo universitario liberal, y qué universitario no lo es, abogaría por un criterio de flexibilidad en los ofrecimientos académicos y fijación de requisitos para el estudiante universitario”.<sup>18</sup> Más adelante en su escrito, la también catedrática del Departamento de Humanidades, en clara manifestación auto-crítica señala: “Entiendo la necesidad de que todo ciudadano culto tenga una base de educación general como elemento formador de su persona, pero no me atrevo a asegurar que este desiderátum se logre únicamente según la estructura actual de nuestro bachillerato” (léase, licenciatura).<sup>19</sup>

Ante las exigencias de flexibilidad curricular que utiliza como argumento la diversidad en aprovechamiento con que llegan los estudiantes a su primer año universitario, los Departamentos de la FEG se inclinaron por la alternativa de producir cursos por niveles, lo que no es equivalente a producir tres niveles del mismo curso en Educación General. En los Departamentos de idiomas, el asunto quedaba favorecido por los indicadores arrojados en el examen estándar de admisión a la Universidad

---

<sup>17</sup> Ver “Para una mayor flexibilidad curricular” p.1

<sup>18</sup> Ibid p.3

<sup>19</sup> Ibidem

de Puerto Rico. Empero, oh ironía, andando el tiempo y también en virtud de un examen, esta vez de sustitución de curso (los denominados con la frase en inglés *“advance placement”*), estos Departamentos perdieron los otrora estudiantes de nivel de honor que pasaban al idioma de segundo año que se ofrece fuera de la FEG.

Una de las pocas estudiosas del tema de las variantes en la Educación General, la Dra. Josefina Iglesias de Orro refiere sobre el asunto:

“En la práctica de algunos Departamentos, el término “variante” se ha confundido con el término “niveles”. Entre otros, este es el caso, por ejemplo, del nivel de honor que en el Departamento de Ciencias biológicas, se designa como la “variante de honor”. De la misma forma, algunos niveles de los cursos de lenguas poseen numeración distinta, a pesar de que se les considera a todos por igual como “el curso obligatorio”, el curso de “primer año” o el “curso básico”, si se quiere de tales Departamentos. Esta confusión administrativa esconde lo que podría considerarse un problema de definición de lo que es el curso básico de estudios generales correspondiente a cada disciplina y correspondiente a su vez a lo que podría ser el “currículo nuclear” de la Facultad”.<sup>20</sup> Ciertamente que en el Departamento de Ciencias Sociales se tenía claro que una sección de honor no constituía una variante. En 1966-67, el Director Gamaliel Ortiz define las secciones de honor como aquellas donde se asignan “mas lecturas para intensificar el tratamiento del tema... además se le exige (a los estudiantes) someter trabajos escritos”.<sup>21</sup>

Tal parece que la preocupación por los niveles de los cursos tiene su origen en las discusiones sobre si la educación general ha de hundirse en los predios de los últimos dos años de la escuela superior, o si además sus fronteras han de tener la potencial capacidad de prolongarse verticalmente hacia los niveles superiores de la carrera o licenciatura; o si los dos rumbos son viables al unísono. Por supuesto que si las bondades de la educación general provocan un aprovechamiento de excelencia del estudiante en instancia pre-universitarias, podemos y debemos en la Facultad de Estudios Generales que les acoge, pasarlo a cursos avanzados en educación general, lo cual no invalida el que los mismos sirvan además de peldaños en espiral para los de la corriente regular que vienen de tomar las experiencias de primer año.

---

<sup>20</sup> Ver de Josefina Iglesias de Orro: “ Reflexiones en torno al tema de las variantes” p.3

<sup>21</sup> Ver Informe anual de la FEG del 1966-67, p.2

Por otra parte, soy del parecer que la educación general provee y provoca ciertas habilidades transdisciplinarias y dialógicas que no están supeditadas ordinalmente a los valores arrojados por un estudiante en los exámenes que miden aprovechamiento. Antes bien es una madeja de interrelaciones subjetivas que amarran la maduración paulatina del carácter universitario con experiencias pedagógicas de transformación, mismas que no se pretenden medir con varas o rúbricas estándares y homogeneizantes. Dos estudiantes pueden mostrar distancias en aprovechamiento y niveles balanceados en otras actitudes del intelecto y del ser. A ambos, la educación general- aquella que observa los cinco principios constitutivos, a saber, holista, problematizadora, democrática, transdisciplinaria y vigente- les impactará constructivamente.

Un poco antes, específicamente en el año de 1962, el Dr. William Ulyses Genemaras dedica una serie de artículos de fondo al tema de la flexibilidad curricular y del cómo atacarla por la vía de cursos de educación general avanzada. El Dr. Genemaras, diserta de la mano de un concepto que nos remite a cuatro orientaciones filosóficas (McKeon) que entrelazan a la teoría de los cursos en educación general y que bien empleadas proveen la ruta para caminar evolutivamente hacia unos estudios generales flexibles y dinámicos.<sup>22</sup> Como podemos ver, las soluciones ante los imperativos de la flexibilidad curricular se encaminan a forjar una educación general vertical (Ríos de Betancourt) estableciendo ofrecimientos de nivel avanzado en años posteriores al inaugural. Nadie parece estar atacando, sin embargo, el problema de la rigidez programática y curricular en los propios cursos canónicos y medulares del componente de educación general que ofrece la FEG a todos los estudiantes del Recinto. Y a ese flanco es que se dirigen precisamente las variantes.

### **Hacia un enfoque crítico de las variantes en el Departamento de Ciencias Sociales**

El Departamento de Ciencias Sociales fue la unidad académica en la FEG que primero encaró el problema de la flexibilidad curricular, no ya al nivel macro, sino en el ámbito más inmediato e íntimo del curso requisito, con sus bosquejos concretos, materiales de lectura y relación afectiva con el estudiantado. En rigor histórico, un 5 de diciembre de 1967, el DCISO aprobó la propuesta *“Sobre el Derecho a preparar cursos individuales o de grupo de ciencias sociales básico”*.<sup>23</sup> Meses después, los

---

<sup>22</sup> Ver el ensayo publicado en dos partes por el Dr. William U. Genemaras en el Bienio 1962-63 titulado *La educación general en el nivel avanzado*, en **Estudios Generales** 5(9)

<sup>23</sup> Ver: *“Propuesta sobre el derecho a preparar cursos individuales o grupales en el Departamento de Ciencias Sociales de la Facultad de Estudios Generales”*.

profesores Rafael Garzaro y Víctor Meléndez comienzan a emplear el concepto variante individual,<sup>24</sup> siendo la propuesta de este último colega, la semilla originaria de donde brotó la aguerrida variante grupal # 2 dedicada a la enseñanza de las ciencias sociales por la vía del hilo conductor del tema de la desigualdad y la pobreza.<sup>25</sup> Con el tiempo, las variantes se establecieron como importantes instituciones de naturaleza educativa y sociológica. Repasemos sinópticamente su trayectoria en el Departamento de Ciencias Sociales.

El fragor por las luchas libertarias que trajo la reforma y la rebelión estudiantil hizo tambalearse el canon curricular del curso único. El clamor en contra del dogmatismo curricular y la heterogeneidad hizo de la atomización y el caos un escenario muy previsible. Se reclamaba los fueros de la libertad de cátedra y corría fuerte la idea de que cada docente pudiese ofrecer libremente el curso que desease. Tal liberalidad ponía en jaque los entendidos departamentales en torno a la educación general y su filosofía, así como las prácticas e instituciones de carácter colaborativo como lo eran los seminarios, herramientas garantes de un cierto sentido de comunidad. Una salida intermedia-diríamos salomónica- entre el canon pétreo y la total fragmentación del curso medular, la produjo el concepto y la praxis de las variantes de curso. El concepto germinó (junto al ya existente mecanismo de “niveles”) en los Departamentos hermanos y pronto se instaló como práctica institucional en la FEG al punto de que se le define y contabiliza para haberes en el instrumento o “planilla” de competencia que usan los docentes para solicitar el ascenso en rango académico.<sup>26</sup>

Ciertamente el proceso hacia la estabilización de las variantes en el Departamento de Ciencias Sociales ha sido uno largamente reflexionado e incluso legislado en sus mores internos de conducta. Ante las exigencias por la flexibilidad, el claustro del Departamento se afincó en las razones de la educación general de vanguardia y al recordar el antropocentrismo de su filosofía, es decir que la paideia se centra en el educando, pudo reconocer, identificar y desarrollar uno de los cinco pilares de su episteme: la pertinencia de su currículum.

---

<sup>24</sup> Ver de Rafael Garzaro (marzo 1968) “Memorándum sobre variante individual del curso de Ciencias Sociales I y II.

<sup>25</sup> Ver de Víctor Meléndez (s.f) “Propuesta de curso individual”. Aunque este documento no está fechado, entendemos que debe ubicarse en el Bienio 68-69, pues ya en el Informe Anual de 1970 se hace referencia de su aprobación por la Asamblea Departamental.

<sup>26</sup> Véase la “Guía de definiciones” que se incluye como parte del dossier de documentos que fueron preparados por un comité ad-hoc en 1984 y que todavía se utiliza para la radicación de las solicitudes para ascenso en rango.

Escuchemos al profesor Víctor Meléndez, cuando en aras de defender su propuesta de variante individual de curso, reflexionó sobre el tema de la pertinencia del curso de ciencias sociales:

“Estamos convencidos de que la educación debe partir del educando. Es decir, que en plano de la experiencia educativa (incluyendo aquí contenidos y métodos) hay que partir de la experiencia, los intereses, las preocupaciones del estudiante. Esto quiere decir que rechazamos la noción de la educación bancaria que critica Pablo Freire en la que presupone que el conocimiento está dado y terminado, que el estudiante es como un envase vacío y que la función del profesor es llenarlo con sus conocimientos. Debemos cuidarnos, sin embargo, de no caer en un presentismo en la educación, donde no se trasciende el lugar común, ni se distingue entre capricho pasajero y preocupación legítima del estudiante. En esto precisamente radica uno de los problemas principales con que tiene que bregar esta Facultad y este Departamento: uno de los propósitos que este curso deberá tratar de desempeñar es sensibilizar y mover al estudiante hacia el tipo de problema, lectura, actitud más sustancial, más fundamental y que también constituye parte de la problemática de su mundo, pero que el estudiante posiblemente desconoce por estar observando lo más evidente y obvio, ¿Cómo nos movemos de la pertinencia de lo inmediato a la pertinencia más profunda, más radical?”.<sup>27</sup>

La responsable e incesante preocupación por reflexionar en derredor y adentro del curso de ciencias sociales en educación general que ofrece nuestro Departamento, propició la formación de un concepto preconizador de un principio de flexibilidad curricular en armonía con la médula; cual imagen de una independencia de movimientos quinéticos inherentes al potencial de un mismo atleta; como si se tratara de “variaciones Goldberg” sobre una misma aria.

Es bueno recordar que el curso, desde los tiempos de los padres fundadores (el propio Rector de la UPR Jaime Benítez Rexach, Ángel Quintero Alfaro, Marcos Ramírez, Antonio J. Colorado y el español Francisco Ayala) y reconociendo todos los atavismos con que nació y de los cuales hubo de zafarse, siempre mantuvo conciencia de por lo menos dos características teóricas de la educación general clásica. Por un lado, la insistencia en que el enfoque holístico e integrador a base del estudio de grandes obras prevenía de las tendencias simplistas hacia la multidisciplinariedad y hacia el curso tipo *survey* surtidor de cápsulas sobre los hallazgos últimos en las ciencias y las artes. Y por el otro, en la decantación de una

---

<sup>27</sup> Ver de Víctor Meléndez, “Propuesta... Ibid. p.1-2



educación adecuada a ciertos conceptos políticos de valoración axiológica inherentes a la democracia liberal y a la acción del ser humano en este tipo de sociedad.

En esa línea de recuperación evolutiva de los hitos principales del currículo de ciencias sociales, es pertinente insistir que, ante los cambios que se le imprimieron al curso en 1955 dejando atrás la metodología disertante y dicotómica inherente al currículo a base de grandes conferencias, quedó la evidencia contundente para todos los actores involucrados, de que el método de problematización dialógica, era la herramienta idónea para desarrollar las jornadas en el aula de la educación general. Y ahí se agrega un tercer pilar característico de la educación general crítica: la didáctica de la discusión en la sala de clases. Veamos esto en algún detalle.

Es bajo el liderato del importante intelectual y político puertorriqueño, José Arsenio Torres, con la aquiescencia del no menos importante pensador de la educación general, Ángel Quintero Alfaro, 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 tal vez de modo intuitivo, 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: ¿conferencista o educador dialógico? No todos lograron la metamorfosis.

Por otra parte, la lucha por la superación académica, 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 periplos historiográficos. 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 modo de función latente, se conseguía que el estudiante paladease los criterios y colores de las diversas épocas. En pocas palabras, el curso debía de hacer historia y no narrarla. Historia, “modesta pero militante” en el diario acontecer educativo.<sup>28</sup>

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

---

<sup>28</sup> La frase de José Arsenio Torres.

provocar el “confrontamiento lo más imaginativo dramático posible con la complejidad problemática de nuestro tiempo en todos los aspectos de la cultura”.<sup>29</sup>

Se plasmaba, desde el tenor curricular formal, la metamorfosis. De “inquietar sin causar zozobra” (Mariano Villaronga) a “confrontar imaginativamente y dramáticamente al estudiante” (José Arsenio Torres); no con las ciencias sociales, sino con la propia 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”.

Con las nuevas rupturas que se van cultivando desde principios de la década de los sesenta y que, como se señaló, precipitan la Reforma del 66, los cursos de ciencias sociales en educación general enfrentan uno de los tantos dilemas arquetípicos de la existencia: evolución o extinción, pertinencia u obsolescencia. La lucha por la cuarta columna de la educación general de vanguardia, o sea, la pertinencia de su currículo, está en pleno desarrollo con el drama y la pasión que le imprimieron las variantes a la vida curricular de la FEG.

Algunas circunstancias de política interna departamental referentes a la sucesión de Directores y demás reacomodos en los puestos gerenciales de la FEG han de omitirse, por prudencia, en esta exposición, aunque ciertamente coadyuvarían en la condimentación de esta sociología de las variantes. Por el momento precisemos que en el Informe anual de la FEG para el año académico 1964-1965, ya se expresa la recomendación, por parte del Director Genemaras, para el “diseño de un plan para que cada profesor con dos años o más de experiencia prepare su propio curso para una de sus secciones.”<sup>30</sup> Nos parece que con esta declaración se acepta, incluso desde la dirección departamental, que el profesorado no podía seguir anquilosado en las prácticas educativas que venía ejecutando a través del curso.

El bienio 67-68 es explosivo. Hay cambios institucionales en todas las esferas públicas, en Rectoría, en el Decanato y en el Departamento de Ciencias Sociales. Por encima de la cancha, se avecina la primera

---

<sup>29</sup> Ver la *Introducción a la Antología de Lecturas de Ciencias Sociales, Volumen I* (1955) p.iii

<sup>30</sup> Ver el *Informe Anual de la FEG (1964-1965)* p.15 El subrayado es nuestro.

derrota del partido político hegemónico, bajo cuya férula se había producido el proyecto o los proyectos hegemónicos de la universidad nacional. Se asomaba un nuevo oficialismo que venía con nítidas credenciales de conservadurismo cultural. En el campus: guerra a muerte entre el estudiantado y una policía militarizada según el cuño de los nuevos aires.

Desde la trinchera docente, el profesorado del Departamento de Ciencias Sociales ejerció su creatividad de un modo impetuoso, inundando el ambiente académico con numerosas listas de lecturas nuevas o con diversas ordenaciones que hacían las veces de prontuarios para cursos nuevos. Hubo oposición entre profesores que objetaban esta balcanización que hubiese dejado las discusiones en torno a la educación general en precaria fragilidad.<sup>31</sup> Como hemos dicho, la importante resolución sobre el Derecho a preparar cursos individuales y grupales en ciencias sociales vino a producir un justo medio aristotélico para integrar el tema de la flexibilidad con el sentido y filiación de la educación general en su sentido de institución con prácticas integradas. La Resolución, conocida como la fuente legal originaria del concepto de variantes, estableció unas bases de racionalidad para el movimiento curricular y proveyó un protocolo de procedimiento específico para su implementación. En este último aspecto, endurecía los términos del plan del 64 aumentando a 3 años la experiencia mínima para ser acreedor del derecho. Empero, por otra parte, no circunscribe la experimentación a una sección sino que, de aprobarse la variante, el docente quedaba facultado para impartirla en todas sus secciones.

La resolución, en términos sustantivos, se inscribe en el anclaje histórico curricular departamental cuando establece en su marco operacional que “El derecho a preparar cursos individuales o de grupo estará condicionado por la tradición y la teoría de la educación general, y por todas las prácticas académicas previamente puestas en vigor por nuestro Departamento”.<sup>32</sup> En ella se exige del proponente que desarrolle “una explicación que traduzca el sentido académico de la propuesta en términos de su estructura y contenido”; provea “una lista de las lecturas específicas a usarse en el curso... garantía razonable de que las lecturas escogidas estarán disponibles al tiempo de usarse... y que excepto en circunstancias excepcionales y justificables, todas las obras propuestas deberán estar

---

<sup>31</sup> Según se refiere a la entrevista al Prof. Andrés Sánchez Tarniella, el domingo 25 de marzo de 2012. Tal oposición aparece también registrada por parte de los profesores Gamaliel Ortiz, William Genemaros y el propio Andrés Sánchez Tarniella. Esto según el recuerdo que relata la Profa. Margarita Mergal en su escrito: *De orígenes, variantes y fundamentos* p.94

<sup>32</sup> *Sobre el derecho...* op. cit. P.1

editadas en español”.<sup>33</sup> Dejo para la consideración de cierre sobre este documento la fundamental cláusula, garante de la calidad del producto intelectual y del sentido de comunidad del Departamento. Me refiero al inciso # 3 el cual remite a la obligatoriedad de que “todas las propuesta deberán ser aprobada por la mayoría de los miembros del Departamento reunidos estos en Asamblea plenaria y previa consideración de éstas”.<sup>34</sup>

El desenlace histórico probó lo acertado de la estrategia de las variantes (un logro diplomático del director entrante Manuel Pérez de Jesús), pues a partir de la década de los setenta coexistirán en el Departamento tres (3) variantes grupales debidamente constituidas, con sus respectivos Coordinadores y comités de evaluación permanente.<sup>35</sup> Con el correr de los años- cedo ante la tentación de anticipar desenlaces-llegaron a ser siete las opciones curriculares que el Departamento exhibía al modo de variantes del curso medular de ciencias sociales y todas en referencias e interlocuciones con la crítica educativa que proponen los estudios generales.

Quiero hacer notar que el “issue” de las variantes no pasó desapercibido para los consultores y peritos que constantemente asesoraban a la UPR y en particular a la FEG en asuntos de currículo en Educación General. Por ejemplo, hemos encontrado dos informes del mismo 1968, firmados por los consultores R.F. Arragon y Rusell Thomas respectivamente, donde de modo separado y con diversos argumentos se pone en duda la efectividad de las variantes individuales a los cursos de educación general. Mientras Arragon señala que basar las variantes individuales de los cursos en listas más o menos extensas de “great books”, podría desembocar en una empresa inaprensible para los estudiantes,<sup>36</sup> Thomas, por su parte, reiteró la idea de que tal multiplicidad resultaría confusa para el estudiante e incorporó el concepto de que habría de provocarse una pérdida de identidad en el curso.<sup>37</sup>

En el ecuador de las luchas reformistas y pro democráticas de los años sesenta, se integra por fuerza al análisis la variable del debate contra la occidentalofilia. En muchos casos, asumiría la ingenua

---

<sup>33</sup> Ibidem

<sup>34</sup> Ibidem

<sup>35</sup> Durante los años 70 se producen evaluaciones sistemáticas de las 3 variantes grupales debidamente constituidas. Véase el informe de 1971 firmado por Manuel Febres y otros autores sobre la Variante III, el “examen a la estructura del curso de la Variante II” y el “Informe sobre la Variante I firmado por Jorge Rodríguez Beruff, Arturo Colón y Eliseo Cruz Vergara. (1976-77)

<sup>36</sup> Ver Informe Arragon (1969) p.38

<sup>37</sup> Ver Informe Thomas (1968) p.19-22 Es pertinente acotar que este profesor invitado dirigió el Seminario de Educación General para el año académico 67-68.

polarización de revertir el asunto a la vuelta al folclore o un criollismo romántico. O peor aún, a deificar una noción de puertorriqueñidad que bien mirada, dejaba intacto el problema de la ortodoxia del canon Occidental. Empero, en rigor, a la altura de los tiempos, resultaba imparable la lluvia de influencias dimanantes de la experiencia latinoamericana, desde el fulgor brillante del realismo mágico de Carpentier, Cortázar y García Márquez, hasta las dramáticas repercusiones de la revolución cubana, pasando, como tranvía, por los retos innumerables del tercer mundo y la “pedagogía del oprimido” (Freire). Todo ello agiganta la vergonzosa imagen de un currículo desvinculado de América Latina y alienante de Puerto Rico en ese torrente histórico social. Un currículo tal produciría lo que antropólogo Eugenio Fernández Méndez denominaba “mancos de la cultura”, con certero tino crítico hacia la educación general.<sup>38</sup>

Así, mientras se atacaba el asunto de la pertinencia por vía del anclaje (Subirats) que todo currículo ha de poseer, es decir, reformando el canon a través de la complejidad de nudos heurísticos plausibles de producir educación general crítica, se insistió-además- en la incorporación de materiales y lecturas de América Latina, El Caribe y Puerto Rico, con el consecuente desplazamiento de otras “grandes obras” que se habían fosilizado en el bosquejo general del curso. Otro tanto ocurrió con el rubro estatutario de los objetivos generales del curso, espacio consensual para todas las variantes (y de ahí su anclaje curricular,) donde se incorporó la dimensión de la realidad puertorriqueña en su repertorio taxativo de aspiraciones. Ahora bien, este asunto de la puertorriqueñización del currículo, por sí solo, puede desembocar en el peligroso extremo chovinista o insularista. Así y en detrimento de la educación general, podría terminarse ofreciendo un curso distinto y especializado, más cercano a lo que típicamente un estudiante encuentra en la Facultad de Ciencias Sociales en los cursos de “sociedad y cultura puertorriqueña”.

Como institución de reciente cuño, las variantes comenzaron su desarrollo con singular vitalidad. La variantes se constituyeron en grupos de docentes (no confundir con el concepto “grupos docentes”, que trabajaremos en otra sección de la investigación y que reproduce una idea de organización administrativa de secciones internamente estructuradas para que los mismos estudiantes tomaran clase con los mismos profesores y así se produjesen integraciones múltiples) dedicados a reflexionar sobre docencia, currículo, educación general y ciencias sociales.

---

<sup>38</sup> Ver “La educación general y la cultura puertorriqueña” en: *La identidad y la cultura* (1959) p.54

Todas las variantes organizadas históricamente en el Departamento, han sido respetuosas de los bordes perniciosos que ponen en riesgo la educación general. Me refiero a que las variantes no se abocaron a la hiper-especialización, como tampoco regresaron a modalidades de cursos multidisciplinarios. No se degradaron a servir de peldaño inicial- en ocasiones el único- para las materias especializadas; antes bien se apuntaló una resistencia a emplear los conceptos básico, remedial e introductorio en el argot de nuestra convivencia laboral. Tampoco renunciaron a la tradición, proveniente del colorido del currículo a base de grandes obras, de evitar el intermediario entre el autor y el lector. Es decir que continuaba incólume el rechazo a los infumables mamotretos de Introducción a las Ciencias Sociales, que tan lejos están de la filosofía de la educación general y que tan bien sirven a los intereses del capital en la llamada economía del conocimiento. Las variantes surgieron invocando a Freire, aun cuando la discusión sobre la educación y sus entronques filosóficos e históricos data de los cambios hacia el curso problemático del 55 y siempre tuvo el lugar de arranque en el bosquejo. Por ello, las variantes, sabiamente, tampoco quisieron zafarse de la mayéutica y la dialogicidad como mecánica de trabajo en el salón de clases, en el diario acontecer del “currículo oculto” (Díaz Barriga).

Con tales entendidos cautelares, todas las Variantes se valieron de un mecanismo curricular ingenioso para establecer su hoja de ruta: el hilo de Ariadna o *leit motive*. Se trata de dibujar un alter canon que mantenga las virtudes constitutivas de un sistema a la par que le subvierte y renueva constantemente, produciéndose, en esta confrontación, chispa intelectual nueva que inspire al profesor y por ende a la relación educador/educando. Con un hilo conductor como macro-tema orientador, se pueden vertebrar discusiones interdisciplinarias, escapando de las fragmentarias visiones del enfoque estrictamente disciplinario.

Aunque la Variante I es la heredera del curso original modificado e incluso de su nivel de honor, en su interior coexistían diversas maneras de explicarle y de ordenar las discusiones con el mismo repertorio de obras y autores. Algunos organizaban el curso- abrevando quizás de los “aspectos” de Quintero Alfaro – en áreas integradas no disciplinarias, como por ejemplo, lo social, lo político, lo internacional, etc.<sup>39</sup> Otros hablaban de las 4 orientaciones filosóficas fundamentales, siguiendo a McKeon y la escuela de Chicago. Empero la interpretación dominante (y así la recuerdo cuando me integré a la Variante en 1986) planteaba el vertebrar el curso a partir del hilo conductor del tema de la libertad y los valores que

---

<sup>39</sup> Ver de Ángel Quintero Alfaro (2 de agosto de 1946) su *Memorándum al Rector Benítez sobre la revisión del Curso de Ciencias Sociales* 5pp.

se producen en la dialéctica entre las instituciones y la insatisfacción humana que esta lucha genera. Así, se desplazan los temas a través de interrogantes que circundan, en un plano, al hombre ante sí mismo y los márgenes de libertad frente los mecanismos represores de la mente; luego la libertad en el entramado de las estructuras sociales; más adelante la libertad en el plano político, es decir, frente al Estado y finalmente la libertad del *homo economicus* en varias dimensiones desde el mercado capitalista y su crítica hasta los problemas del desarrollo económico. El cuerpo de lecturas era fundamentalmente el del canon que por dubitable convención llamamos clásicos del pensamiento occidental y la coherencia de su secuencia interna debía respetar la lógica de las posturas antagónicas o contrastantes.

La variante II desbrozó como su hilo de Ariadna un planteo a través de los macro temas de la desigualdad social y la pobreza, tanto desde la tesitura teórica, más aún con énfasis en las manifestaciones concretas de estas realidades en América Latina y Puerto Rico. Esta variante fue la voz primera en que se desbordó la insatisfacción contra el canon curricular en el Departamento. Al compás con la beligerancia de los tiempos, la variante II se comprometió abiertamente no solo con el estudio del cambio social, sino con la transformación misma vía la educación. Fue responsable de la puesta en agenda de temas de alto voltaje ideológico (y que por lo mismo, su manejo implicaba maestría especial en el arte de educar) como lo eran el colonialismo, el racismo, los problemas de género y la lucha de clases. Los tiempos habían cambiado y la incorporación de nuevos docentes, provenientes de experiencias en América Latina en Universidades con enfoques cónsonos con el materialismo histórico y dialéctico, le imprimió un colorido peculiar a la variante II. Sin duda fueron pioneros en el sensible trabajo con lo que hoy se denomina como el dominio de la responsabilidad social en el aprovechamiento estudiantil. Para diversificar y divulgar sus materiales, publicaron una importante Antología en dos volúmenes (Dávila 1985) que incluía como complemento unas cronologías comparativas –al modo de tábulas de correlaciones históricas- entre los sucesos históricos de Europa y América Latina. Era un material didáctico algo esquemático pero que contenía el germen de la idea de diversidad cultural y de crítica a la occidentalofilia que los colegas de la Variante II querían destacar.

A pesar de que, en rigor, la variante III tuvo una corta vida, sus entendidos intelectuales fueron plasmados y durante su existencia albergó a un grupo de docentes que se formularon la siguiente pregunta: ¿cómo podemos presentar una serie de problemas y conceptos básicos de las ciencias sociales



y al mismo tiempo mantener la relevancia del curso ante la problemática de la sociedad actual?<sup>40</sup> Se deseaba aterrizar lo antes posible en las coordenadas de la actualidad y ubicaron a la sociedad industrial y el cambio social como eje central del curso. En 1971, el Coordinador, Manuel Febres resumía el propósito de la variante de la siguiente manera: “exponer la dinámica del surgimiento de la sociedad industrial occidental, sus desarrollos posteriores y consecuencias no previstas”.<sup>41</sup> Un repaso a la bibliografía de la variante delata la marcada predilección de textos sociológicos, teniendo como eje mayor de dificultad dialéctica el confrontamiento paradigmático entre Marx y Weber. No tenemos una explicación certera sobre la eventual extinción de esta variante III ni las razones por las cuales sus cultivadores la abandonaron. El último registro de su existencia es del año 1976-77, cuando aparece como Coordinador el Profesor Pedro Juan Rúa.<sup>42</sup> Es muy probable que los factores sociológicos que expondré más adelante y que tienen que ver con fuerzas centrípetas, algo que los árabes denominan *asabiyah* o espíritu de coligación, explique, en algo, la migración de su profesorado a la por entonces pujante variante II.

Hay que historiar con calma y escrúpulo las largas batallas entre las variantes I y II durante las décadas de los setenta y ochenta del siglo pasado. No es el momento para presentar conclusiones al efecto, empero podemos apuntalar que había proyectos educativos e ideológicos encontrados y en pugna activa. También puede verse el panorama con el prisma de evaluar los respectivos compromisos con el país y con la concienciación de sus juventudes.

Más recientemente en los años noventa, específicamente en el 1991 y como parte de una ruptura en la Variante II, se funda una cuarta variante que prefiere rechazar la designación numérica tradicional y hacerse llamar *Fundamentos del conocimiento en las ciencias humanas*.<sup>43</sup> La novedosa movida contenía un acierto y una debilidad. Al acentuar el concepto de fundamentos en lugar de introducción se fortalece el nivel epistemológico de un curso cuyo contenido y metodología es complejo y transdisciplinario y nunca inicial o preliminar. Empero se diluye la formulación con la tautología de hablar de ciencias humanas (¿cuáles no lo son?), dejando ver el guiño posmoderno, muy probablemente influenciado por el momentáneo auge de los estudios culturales en la FEG. Es interesante como la añeja polaridad entre liberalismo y marxismo, que se encontraba en el sustrato teórico metodológico de las

---

<sup>40</sup> Ver de M. Febres, W. Yudkin et. al. (1971) *Informe evaluativo Variante III* p.2

<sup>41</sup> Ibid p.2

<sup>42</sup> Ver Informe anual de la FEG, año 76-77

<sup>43</sup> Ver *Cuadernos de la Variante Fundamentos*

pugnas entre la variante I y la II, dio paso a un giro epistemológico, dejando al desnudo contradicciones internas en el propio seno de la variante que defendía el paradigma de la desigualdad como hilo central de su propuesta curricular. La migración de un marxismo ortodoxo y apretado en tiempo hacia otras parroquias intelectuales podría ayudar a explicar la nueva meiosis.

Hay que reconocer que la variante *Fundamentos* 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. Fue notable además el gran entusiasmo con que los integrantes de esta variante produjeron una revista, al modo de cuadernos internos de sus entendidos, desarrollos y reflexiones. La **Revista Fundamentos** se publicó de manera ininterrumpida por seis años consecutivos. Con todo, el desenlace de la Variante es no menos formidable: se quedó vacía; se disolvió en las esferas del poder universitario que dominó la FEG durante toda una década.

En rigor histórico, existió una variante IV entre las tres originales y *Fundamentos*. Me refiero a una variante solicitada desde el Programa de Bachillerato (Licenciatura) en Educación General a todos los Departamentos de la FEG. La misma sería impartida a los estudiantes que entraban al programa académico por los profesores que la concibieron y requería pues, de una doble aprobación: por parte del comité de profesores proponentes de variantes y por las Asambleas deliberativas de los propios Departamentos. Todo ello ocurría como parte de las reformas que entraron en vigor en la licenciatura con la llegada a la dirección de la Lcda. Eneida Vázquez Colón en el año 1986-87. Un análisis detallado de estas reformas está en proceso, pero en lo referente a la variante que se preparó en ciencias sociales, la misma exhibió un intuitivo- quizás *naif*- corte transdisciplinario, cualidad distintiva de la educación general crítica y quinta esencia de sus contenidos constitutivos de idoneidad. El curso se organizaba conforme a nudos de trabazón entre las ciencias sociales y otras dimensiones del conocimiento humano. Había una unidad sobre las ciencias sociales en su entronque con las ciencias naturales: los problemas del método, la objetividad y la ética; otra sobre el entrecruce entre ciencias sociales y humanidades: el problema de la historia; otra sobre los discursos y el poder, y así por el estilo se preparaban ejercicios en donde la polifonía y los enlaces interdisciplinarios pudieran provocar conocimiento novedoso y creatividad intelectual. La Variante contemplaba además el diseño de un Seminario de Integración del

Conocimiento de cuatro sesiones (dos por semestre) y la confección de un Portafolio Académico del estudiante.<sup>44</sup>

Ya en estas últimas dos décadas, digamos las primeras del nuevo milenio, la dispersión y la inexistencia de lazos comunicantes entre variantes ha llegado a extremos muy peligrosos. Comenzaron a surgir solicitudes para crear variantes a la carta, es decir, urgidas al calor de pedidos especiales de algunos Departamentos del Recinto. Variante para Comunicación Pública, Variante para nutrición, Variante para Arquitectura: todo ello en claro menosprecio a nuestras tradiciones curriculares y a la contraindicación de enfoques especializados como los que se pretenden con estas solicitudes. La realidad es que por nuestras propias debilidades internas- de actualización y divulgación- diversos programas y unidades académicas del sistema se aprovechaban del mecanismo de las variantes para solicitar una confección de cursos a la medida de los intereses de la especialidad. De todas esas ráfagas solo se sucumbió ante la poderosa Escuela de Comunicación Pública a quien el Departamento le preparó una variante, tomada básicamente del corpus de Fundamentos con una unidad adicional sobre el tema de la Globalización y las coordenadas tecnológicas de los días actuales.

Hubo una última variante: la experimental. Empezó con la anuencia del Departamento para ensayar su modalidad y nunca se presentó formalmente a la discusión. Nadie tampoco se lo exigió. Se trata de una versión aún más dura en cuanto al giro epistemológico que la propuesta de Fundamentos. Sin embargo, su distintivo y diríamos también que su principal contribución radicó en el empleo vigoroso del cine como mecanismo didáctico en la metodología del curso. Todas las variantes utilizan el cine en mayor o menor grado en estos tiempos. Empero la novedad y la osadía de la autodenominada variante X estribaba en cómo desarrollar unos protocolos de discusión efectivos en la navegación de las unidades del curso.

Empero nunca se discutió colectivamente esta opción curricular. Era como si el Departamento se hubiese tornado leniente y perezoso para preocupaciones normativas sobre lo curricular. La mera aceptación de que esta variante se diera por buena sin discusión, quizás por la presunción de probidad de sus proponentes, indicaba el ocaso de una época, anunciaba pues, el fin de las variantes.

---

<sup>44</sup> Ver prontuario de la Variante para el Bachillerato que se aneja.

¡Que tiempos aquellos en que pertenecer a una variante en ciencias sociales, sociológicamente hablando, no solo era inevitable, sino que era un signo identitario. Se trataba de un engrudo de mores y pautas que bajo un buen pretexto curricular enhebraban una relación humana y educativa. Estar en la Variante era poseer sentido de comunidad y de aspiración por resolver la perenne insatisfacción que experimentamos con relación a nuestro propio quehacer. Implicaba unirse y reunirse, discutir, debatir (¿disentir?) sobre contenidos y materiales; ensayar con las estrategias didácticas y socializarlas en el grupo focal.

Las variantes debían actuar como colmenas. Debían instituirse como seminarios permanentes de actividad intelectual, revisando el curso, incorporando lecturas, fogueando con los colegas de reciente contratación, en fin, aprovechando las condiciones para la construcción colectiva del conocimiento. Por eso, la generación que nos tocó incorporamos en el segundo lustro de los años ochenta mirábamos con cierta distancia a los pocos profesores que proclamaban el antiguo derecho (aquel del 67-68) a impartir su curso individual. Las tendencias centrífugas en la condición humana que por excelencia es la educación no producen sino resultados aislados, parciales y a la postre estériles. Siempre he pensado que los anacoretas, a menos que no se integren con las vanguardias desde su altura de marfil, están reñidos con el bien común.

En síntesis, el fruto de la diversidad a base de variantes con que el Departamento confrontó el imperioso asunto de la flexibilidad curricular, lucía en principio prometedor. Tres o cuatro núcleos docentes en discusión de lecturas y en fomento de seminarios, produciendo constantemente materiales, antologías, revistas, a la vez que revisaban autocríticamente sus ofrecimientos. Hubo, en rigor, emplazamientos muy certeros al currículo occidentalófilo. Del mismo modo, las variantes fueron responsables de frutos concretos al modo de publicaciones importantes sobre la docencia en las ciencias sociales. Sin embargo, la balcanización interna del departamento en variantes no produjo osmosis bienhechora. Nunca se propiciaron las reuniones inter-variantes; antes bien competían enconadamente por la antorcha del prestigio y la hegemonía departamental. Era muy raro ver a un colega transitar cómodamente de variante en variante, sin que fuera tildado de detractor. La reflexión curricular adquirió matices políticos avasalladores y la lucha por los espacios de poder universitario obnubiló el mapa cognitivo del profesorado. Muchas trincheras se fundieron y confundieron. La sub-cultura de la conspiración parecía medrar por debajo de los genuinos intereses universitarios para los que se supone servían las variantes.

Hoy en día, las variantes del curso de ciencias sociales, como cuerpos vivos de reflexión docente, como institutos de promoción de conocimiento al modo de seminarios y talleres, como dinamos de investigación social y educativa, en fin, como herramientas para armonizar el tronco vertebral de la educación general con la flexibilidad curricular, ya no existen. Si bien los profesores ofrecen prontuarios provenientes de las antiguas variantes curriculares, la realidad es que estos grupos de docentes ya no se reúnen, ni eligen coordinadores, ni realizan actividades, ni revisan sus prontuarios, ni trabajan en ningún desarrollo curricular.

Esto requiere de una atención urgente. La socio-patología parece radicar en la propia liviandad en que ha caído la reflexión curricular desde la educación general. Mis colegas de oficio andan por otros rumbos. Loables, sin duda en su valía personal y efectivos en la divulgación de un fenotipo exuberante del ejercicio universitario. Empero, resulta imperativo trascender del paradigma de las variantes -por más que estas representen un hito histórico de singular importancia- hacia nuevos cursos y decursos de carácter transdisciplinario, donde el terreno fértil del pensamiento complejo produzca los minerales y nutrientes para nuevas estrategias de encarar la docencia de las ciencias sociales en la educación general.

Un último aspecto (que quizás debió ser el primero): la perspectiva del estudiante. El antropocentrismo curricular de las variantes solo brilló en un hemisferio del eje dialectico educador/educando. Por supuesto que me refiero al polo dominante del profesor. Vaya paradoja la de una estrategia urgida por la flexibilidad inherente a la toma de conciencia de la diversidad del estudiantado y que, en cambio, nunca hubiese tomado, con seriedad y voluntad de democracia participativa, la voz y la acción de los propios estudiantes ni en el diseño de las variantes, ni en su evaluación. A decir verdad, los estudiantes de primer año que ingresan al componente de Educación General de la Licenciatura no tienen la opción de escoger la variante. Más bien advienen al conocimiento de tal realidad cuando se discuten los prontuarios del curso en las sesiones iniciales del primer semestre. La oferta académica que se publica nunca declara explícitamente la variante que impartirá el docente. Otra complejidad se añade cuando, por fuerza de variables múltiples, el estudiante hace un cambio de profesor para el segundo semestre, desconociendo la variante en la que se insertará y propiciando potenciales escenarios de duplicidad de contenidos o de incoherencias en sus secuencias de aprovechamiento.

Hemos encontrado plasmada en la letra del Informe del Director Pérez de Jesús al Decano Echeverría, tan temprano como en 1970, un señalamiento sobre la necesidad de que el estudiante pudiera escoger la variante. Se habló incluso de dirigirles por correo ordinario y antes de registrar su inscripción un opúsculo conteniendo una síntesis explicativa de las variantes, preparado por sus coordinadores. Al mismo se anejaría un breve cuestionario para que el estudiante consignase sus primeras dos preferencias, en cuanto a variantes para el curso CISO se refiere.<sup>45</sup> No hay evidencia de que este sistema fuese puesto en práctica. El asunto quedó latente y regresó de modo oficial al tapete, 27 años después, cuando bajo la época de la Decana Vanessa Pascual se intentó encender la marcha de un proceso de codificación de variantes con numeración alterna, a fin de que el estudiante pudiera disfrutar de libre selección desde su proceso electrónico de matrícula. Esto trajo fuertes discusiones en donde se sopesarían argumentos de libertad educativa, fuerzas del mercado e identidad curricular en los estudios generales y sus fórmulas e instituciones educativas.

En la próxima entrega de este ensayo, le seguiremos la pista al desarrollo de las variantes en los demás Departamentos y unidades académicas de la Facultad de Estudios Generales.<sup>46</sup> Empero, como expresión de cierre se me apetece anunciar que la vida y pasión de las variantes curriculares en el DCISO, por proverbial designio, enredará en un haz dialéctico, el alpha y el omega, la muerte y la necesaria resurrección. Así, ocurrirán las condiciones para producir la eclosión múltipara y poli dimensional de la razón educativa, sus categorías didácticas e instituciones vitales, cual ave Cóndor surcador y superador de los “tiempos viejos” (Mamet). ¡La Variante ha muerto; que viva la variedad!

### **Bibliografía general**

Álvarez Ramos, Pedro (Ed.) (1993-1998) Cuadernos de la Variante Fundamentos I, II, III-IV, V-VI. Río Piedras Ed. UPR

Antología de Lecturas de Introducción a las Ciencias Sociales, Vol. I y II (1956), San Juan, Editorial UPR.

---

<sup>45</sup> Ver *Informe Anual de la FEG (1970-71)* p. \_\_\_\_\_

<sup>46</sup> En orden de importancia, trabajaremos la experiencia del Departamento de Ciencias Físicas, quien climatizó el proceso desembocando en la codificación de las variantes, la del Departamento de Humanidades que terminó abrazando el modelo de cursos nuevos, y en menor medida la de los Departamentos de Ciencias Biológicas, Español e Inglés, puesto que en ellos pervivió con fuerza la organización de la diversidad atada a la fórmula de niveles.

Ayala, Francisco (1952) **Introducción a las Ciencias Sociales**. España Ed. Aguilar.

Ayala Francisco (2011) **Recuerdos y olvidos (1906-2006)** España, Alianza Editorial.

Bach-Werke-Verzeichuis (1741), BWV988.

Barreiro, Julio (1965) "Educación y concientización" en: La educación como práctica de la libertad. (Freire) México Ed. Siglo XXI

Benítez, Jaime (1952) La iniciación universitaria y las ciencias sociales. Río Piedras Ed. UPR.

Burkholder, Peter (2011) **Historia de la música occidental**, Alianza Ed, 8va. Edición, 1288 pp.

Comité Timón de Re-conceptualización (1998) Proyecto un nuevo bachillerato para el 2000. Río Piedras Ed. UPR

Copland D. (2006), "Músicas" en: <http://www.unesco.org/issj/rics/coplandspa.html>

Dávila Santiago, Rubén (1985) Antología de Ciencias Sociales Variante II. Río Piedras Ed. UPR

Dávila Santiago R. (1990, julio-1991, junio). *Reflexiones en torno a la enseñanza del curso de Ciencias Sociales, Variante II*. En: **Revista de Estudios Generales** #5, pp. 26-36

Dávila Santiago R. (1996) Lectura de un testimonio. Memoria de la conversación entre Ángel Quintero Alfaro, Milton Pabón y Víctor Meléndez. **Fundamentos: Cuadernos de la Variante Fundamentos del conocimiento en las ciencias humanas** (3-4), pp 111-204.

Diccionario de la Real Academia Española RAE (2012).

Echeverría Yáñez J. (1987, julio -1992, junio). *Una propuesta de estudios radicales* en: **Revista de Estudios generales** #2, pp.231-242

Echeverría Yáñez J. (1997, julio-1998, junio). *Reflexiones sobre la educación general en el Puerto Rico de hoy*. **Revista de Estudios Generales** #11 pp. 56-68

Fernández Méndez E. (1959) *La educación general y la cultura puertorriqueña*. En: **La Identidad y la cultura: Críticas y valoraciones en torno a Puerto Rico** (pp.51-54). San Juan: Ediciones "El Cemí".

Fleming William (1997) **Arte, Música e Ideas**, Ed. McGraw-Hill, 381p.

Freire, Paulo (1968) *Pedagogía del oprimido*. México Ed. Siglo XXI.

Genemaras, W.U. (1963, mayo) *La educación general en el nivel avanzado (Primera Parte)*. En: **Estudios Generales. Revista de la Facultad de Estudios Generales**, 5 (9), pp3-12.

Genemaras, W.U. (1962, diciembre) *La educación general en el nivel avanzado (Primera Parte)*. En: **Estudios Generales. Revista de la Facultad de Estudios Generales**, 2 (3), pp. 8-21.

Jäger, Werner (1995) *La Paideia: los ideales de la cultura griega*. México, Ed. F.C.E.

Ley de la Universidad de Puerto Rico (1966), Estado Libre Asociado de Puerto Rico, [www. escribd.com](http://www.escribd.com)

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

Martínez, Maricarmen (2001) "Modos de inquirir en la educación general: transdisciplinariedad, docencia y subjetividad" Río Piedras Ed. UPR

Mergal Zimmerman M. (1991) *De orígenes, variantes y fundamentos y de cómo Blanca se cambiaba de zapatos* en: **Fundamentos: Cuadernos de la Variante Fundamentos del conocimiento en las ciencias humanas** (2), pp. 79-108.

Moraza M. (1984) **Principios Fundamentales del Ajedrez**, J.C.Printing, Santurce, 136p.



Paz Octavio. (1979) **El Arco y la Lira**, Ed. Fondo de Cultura Económica, México.

Quintero Alfaro A.G.(2004/s.f) *Educación General: propósitos, métodos, contenido*. En; **Revista de Estudios Generales # 16** pp.74-84

Ríos de Betancourt E. (1964, mayo) *Para una mayor flexibilidad curricular* en: **Estudios Generales. Revista de la Facultad de Estudios Generales #6** pp.1-4

Ríos de Betancourt E. (1957, octubre). *Diversificación en Estudios Generales: cursos de honor en Humanidades*. En: **Boletín de Estudios Generales. # 1**, pp.1-6

Ruibal P. (2006) “Las Variaciones Goldberg: Bach y los números” en: **Relafare.eu**

Sánchez Zambrana, Carlos (2010) *Paideia y Anábasis en la Educación General; un decurso de ciencias sociales para el desarrollo integral del estudiante*, Ponencia presentada en el II Simposio Internacional de Estudios Generales, Santiago de los Caballeros, República Dominicana

Sánchez Zambrana Carlos (2011) *Pertinencia de los Estudios Musicales Transdisciplinarios en la Educación General* Ponencia presentada en el III Simposio Internacional de Estudios Generales, Tegucigalpa, Honduras.

Subirats, P. (2003) *Apuntes sobre Universidad y Currículo*, Charla dictada ante el CES

Subirats, P. (2000) “*Alegría a pesar de todo*” Río Piedras, Umbral

Subirats, P. (s.f.) *La peligrosa idolatría de lo fragmentario* Río Piedras, mss.

Subirats, P. (s.f.) *La mala educación* Río Piedras, mss.

Subirats, P. (s.f.) *Educación Holista* Río Piedras, mss.

Torres J.A. (2000) **Memoria Pública**. San Juan: Editorial de la Universidad de Puerto Rico

Torres, J.A. (Ed.) (1952) Introducción a la antología de lecturas de ciencias sociales I y II. Río Piedras Ed. UPR.

Torres, J.A. (1951) "Educación liberal" en revista de la Asociación de Maestros Vol. XX Río Piedras.

Vázquez Colón E. (1988, 18 de agosto) *Puerto Rico en la Educación General: cuarenta y ocho años después*. Ponencia presentada en la Lección Inaugural del año académico 1988-89. Facultad de Estudios generales, Universidad de Puerto Rico. 10 p.

Vélez Cardona W. (2011, mayo) *Epistemologías de la educación general* en: **Revista Umbral** 4, pp.13-29.

Vélez Cardona W. (2004) "La vocación transdisciplinaria de los estudios generales" Ponce, Ponencia presentada en el 16to. Encuentro Nacional de Educación y Pensamiento, 18 de marzo, Ponce, Puerto Rico.

Vélez Cardona, W. (2000) "El currículo de la educación general en el siglo XXI" Ponce, Revista Umbral.

Vélez, W y Subirats P. (enero 2010<sup>a</sup>, julio-dic) *Apuntes para un perfil del profesor o profesora de Educación General* en: **Cuadernos de Pedagogía universitaria** (Santiago, Rep. Dominicana: PUCMM) #7, pp.17-20

Vélez, W y Subirats P. (enero 2010b), *La Educación General en el Siglo XXI*. Ponencia Inaugural el Primer Simposio Internacional de Estudios Generales, Recinto de Río Piedras, Universidad de Puerto Rico.

### **Fuentes internas del Departamento de Ciencias Sociales y la Facultad de Estudios Generales de la Universidad de Puerto Rico**

Anderson, B., Mergal, M. & Buitrago C. et al (1969) **Proyecto de curso básico # 2 de Introducción a las Ciencias Sociales**. Facultad de Estudios Generales, Departamento de Ciencias Sociales, Mimeografiado.

Arragon R.F. (1968) "Informe sobre la Facultad de Estudios Generales", Mimeografiado.

Colón A, Rodríguez Beruff, J. & Cruz Vergara E. (1976-1977) **Informe de evaluación de la Variante 1**, Departamento de Ciencias Sociales, Mimeografiado.

Comité Ad hoc para la revisión de los criterios y procedimientos de ascenso (nov.1984 **Informe Final (dos partes y una guía de definiciones)**) Facultad de Estudios Generales.

Examen de la estructura del curso y la organización de las lecturas de la variante 2 (s.f.) Departamento de Ciencias Sociales. Mimeografiado.

Febres, Manuel (1971) *“Informe evaluativo de la Variante 3”* UPR, Mimeografiado.

Garzaro Rafael (marzo 1968) *Memorándum sobre variante individual del curso d ciencias sociales 1y 2*. Facultad de Estudios Generales, (1974) **Informe anual 1973-1974**. Río Piedras, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

Facultad de Estudios Generales, (1971) **Informe anual 1971-1972**. Río Piedras, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

Facultad de Estudios Generales, (1967) **Informe anual 1966-1967**. Río Piedras, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

Iglesias de Orro, J. (1995) *Reflexiones en torno al tema de las variantes y niveles de los cursos*, Facultad de Estudios Generales, mimeografiado. 8p.

Informe del comité de currículo sobre la deseabilidad de codificar las variantes del curso introducción a las ciencias físicas (febrero 1995), Facultad de Estudios Generales. Universidad de Puerto Rico.

Medina Piña, Nilsa (1993 verano) *Elementos medulares al curso de Ciencias Sociales del Departamento de Ciencias Sociales*. Facultad de Estudios Generales, Mimeografiado.

Meléndez, Víctor (s.f.) *“Curso básico de ciencias sociales”* UPR mimeografiado.

Meléndez, Víctor (s.f.) "Propuesta de Variante Individual" UPR mimeografiado.

Muñoz, Mariano (1987-1989) "Informe Anual del Departamento de Ciencias Sociales" UPR mimeografiado.

Pérez De Jesús, Manuel (1967 5 de diciembre) *Propuesta sobre el derecho a preparar cursos individuales o grupales en el Departamento de Ciencias Sociales* Facultad de Estudios Generales, Mimeografiado.

Quintero Alfaro A.G.(2004/1946, 2 de agosto) *Cómo se creó el curso de Ciencias Sociales* en: **Revista de Estudios Generales** 16, pp, 85-92.

Quintero Alfaro, Á.G. (1946) "Memorando al Rector Benítez sobre revisión del curso de ciencias sociales" UPR mss.

Quintero Alfaro, Á.G. (s.f.) "The Social sciences in General Education" UPR, Mimeografiado.

Ramos Aarón, Gamaliel (1987) "**Reflexiones histórico-criticas en torno al curso CISO 3121-3122**" UPR mimeografiado.

Rodríguez Beruff, Jorge (1976-1977) "Informe Evaluativo de la Variante I" UPR mss.

Sánchez Tarniella, Andrés (1973) "Informe al Comité de Programa Académico sobre el curso básico de Ciencias Sociales" UPR, Mimeografiado.

Sánchez Zambrana, Carlos (2010) "Bosquejo para un curso medular convalidable por CISO 3121-3122: Fundamentos de las ciencias sociales en educación general". UPR mss.

Sánchez Zambrana, Carlos (2009) "Matrices de alineación entre los rubros estatutarios del curso CISO 3121-3122 y el concepto de educación general a la luz de la Certificación 46 y el Nuevo Bachillerato para el 2000". UPR mss.

Sánchez Zambrana, Carlos (2009) "Matrices de alineación entre los rubros estatutarios del curso CISO 3121-3122 y el Perfil del egresado a la luz de la Certificación 46 y el Nuevo Bachillerato para el 2000". UPR mss.

Sánchez Zambrana, Carlos (2007) "Rúbrica en torno a los criterios de medularidad en alineación con los atributos esenciales que debe tener un curso en Educación general". UPR mss.

Sánchez Zambrana, Carlos (2008) "Tábulas integradoras de los objetivos generales del curso CISO 3121-3122 y los objetivos particulares de las siete (7) variantes. UPR mss.

Thomas Russell, (1968) "Informe sobre la Facultad de Estudios Generales", mimeografiado.

Villaronga, Mariano (1943-1944) "Informe anual al Rector Jaime Benítez" División de Estudios Generales UPR mimeografiado.