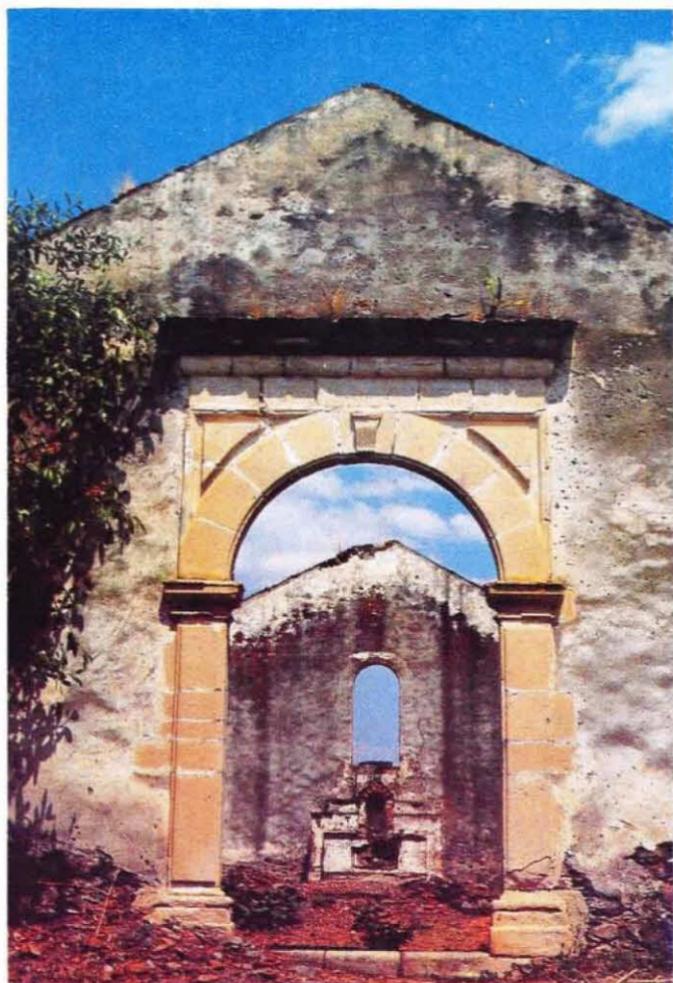


CARLOS TÜNNERMANN BERNHEIM
LA EDUCACIÓN GENERAL EN LA
UNIVERSIDAD CONTEMPORÁNEA



CARLOS TUNNERMANN BERNHEIM
LA EDUCACIÓN GENERAL EN LA
UNIVERSIDAD CONTEMPORÁNEA

COLECCIÓN ENSAYOS

CARLOS TUNNERMANN BERNHEIM
LA EDUCACIÓN GENERAL EN LA
UNIVERSIDAD CONTEMPORÁNEA



Portada: MAURA FALFÁN

D R © PRIMERA EDICIÓN, 1999
EDITORIAL PRAXIS
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ISBN 968-36-6308-7

EDITORIAL PRAXIS, Vértiz 185-000, Col Doctores, Deleg Cuauhtémoc,
C P 06720, México, D F Tels 55-78-86-89 y 57-61-94-13 Telefax 55-78-86-89

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO
Ciudad Universitaria, Coyoacán, 04510, México, D F

Esta coedición se realizó gracias al patrocinio de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA), dentro del Programa PAPIIT, y de las Facultades de Arquitectura y Filosofía y Letras de la UNAM

Seminario Interdisciplinario sobre Educación Superior

Coordinadores

Jesús Aguirre Cárdenas, J Rafael Campos S

Presentación

¿Cómo restituir la necesaria unidad de la universidad y de los estudios universitarios y dotar al profesional, al científico, al investigador de una cultura general que le permitiera estar “a la altura de los tiempos”.. sin menoscabar la importancia de la especialización?, es la pregunta que enmarca el trabajo de Carlos Tünnermann

El crecimiento científico y tecnológico actual exalta su necesidad de profesionistas capacitados, de alta preparación para satisfacer sus necesidades. Esto no es nuevo, pues la humanidad ya lo ha vivido en otros momentos. Por ello, vienen a la memoria los excesos que se han cometido. De ahí el valor del texto de Tünnermann, pues nos demuestra la falsa disyuntiva de la especialización frente a la formación general, particularmente en los tiempos de la globalización.

De ahí que el autor inicia mostrándonos el camino seguido por la formación integral, principalmente en los Estados Unidos, para llevarnos, en segundo lugar, al movimiento que a favor de ella se ha dado en las instituciones de educación superior en Centroamérica, como una necesidad de las sociedades de la región y donde se destaca la labor del Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA).

Asimismo, el autor no olvida los elementos y medios fundamentales de la educación general. Los conceptos de verticalidad y horizontalidad y de multidireccionalidad e irradiación no son presentados como disyuntiva sino como posibilidades convergentes e ilimitadas.

Consideramos que el trabajo de Tünnermann se enmarca dentro de la actual discusión sobre la educación superior porque nos ofrece más y diversos elementos para definir el perfil del profesionalista, de las instituciones que requerimos y de nuestro proyecto educativo. Y es que, en el fondo, estamos situados en la elaboración de nuevos paradigmas, en especial para América Latina, enriquecidos de valores universales, pero con nuestra propia esencia

De lo contrario, seguiremos favoreciendo al *nuevo bárbaro*, al profesional más sabio que nunca, pero más inculto y cada vez más ajeno a todos y a sí mismo.

J. Rafael Campos S.

La educación general en la universidad contemporánea

1. Introducción

El vigoroso desarrollo de la ciencia, con la consiguiente proliferación de las ramas del conocimiento, que se inicia a partir de la segunda mitad del siglo XVIII y se vuelve vertiginoso en el curso del XIX, condujo a la excesiva especialización de los estudios universitarios en las universidades europeas y norteamericanas. En América Latina, a su vez, la adopción del modelo napoleónico o francés matizó con marcado énfasis profesionalista la enseñanza superior de estos países. En ambos casos, la consecuencia fue la pérdida de la unidad en los estudios universitarios y el resquebrajamiento de la concepción unitaria de la propia universidad.

Si bien la especialización es indispensable y nos viene impuesta por el acelerado proceso científico y tecnológico, no es menos cierto que llevada a sus extremos deforma al hombre y le convierte, como denunció Ortega y Gasset, en un nuevo bárbaro: “este nuevo bárbaro es principalmente el profesional, más sabio que nunca, pero más inculto también —el ingeniero, el médico, el abogado, el científico—. ¹

¹ José Ortega y Gasset, *Misión de la universidad*, *Revista de Occidente*, Madrid, 1960, p 18

La reacción en contra de la formación unilateral del graduado universitario, sabio pero inculto, no se hizo esperar. Fue una preocupación compartida por filósofos y educadores de las distintas partes del mundo. El punto medular era: *¿cómo restituir la necesaria unidad de la universidad y de los estudios universitarios y dotar al profesional, al científico, al investigador de una cultura general que le permitiera estar “a la altura de los tiempos”, según la socorrida expresión de Ortega y Gasset, sin menoscabar la importancia de la especialización?*

“El movimiento por una educación general, como tendencia, representa la búsqueda de esa nueva fórmula”.²

En los Estados Unidos el primer ensayo consistió en impartir los llamados *survey courses*, que aspiraban a ofrecer, en forma panorámica, ramas enteras del saber. La Universidad de Chicago estableció, desde 1924, este tipo de cursos para sus alumnos de primer año, los que después se extendieron a muchas universidades norteamericanas. Los *survey courses*, con todo y que fueron los pioneros en el campo de la educación general de los Estados Unidos, no tardaron en ser descartados por cuanto no constitufan la respuesta adecuada al problema de la excesiva especialización. “La razón principal de su fracaso, según Earl McGrath, ex comisionado de educación de los Estados Unidos, fue su inevitable superficialidad. Intentaban cubrir demasiado terreno, de tal suerte que los alumnos adquirían una cierta verbosidad al hablar de la ciencia, pero ganaban muy poco en comprensión real de sus leyes o de los métodos envueltos en la derivación de éstas”³

² Ángel G Quintero Alfaro, “¿Qué es educación general?”. en *Teoría de los estudios generales*, San José, Costa Rica, 1958, p 9

³ Citado por Ángel G Quintero. *Ibid*, p 10

Años antes, en la Universidad de Harvard se había hecho sentir la pugna entre la tendencia especializante y la humanística. Mientras el presidente Charles W. Eliot (1869-1909) fortaleció las escuelas profesionales, la investigación y la especialización, el presidente Lawrence Lowell (1909-1934) puso énfasis en la educación general al nivel subgraduado (undergraduate).

El movimiento en favor de la educación general cobra especial relevancia con la llegada de Robert M. Hutchins a la presidencia de la Universidad de Chicago y sus esfuerzos por transformar el *College*. Hutchins introdujo un número predeterminado y fijo de materias de estudios generales, a diferencia del sistema usual en las universidades norteamericanas de ofrecer un repertorio de asignaturas de carácter cultural entre las cuales el estudiante elige. El programa de estudios generales debía cursarse antes de cualquier otro estudio profesional o especializado ⁴

En el ámbito del mundo hispánico, como hemos visto, Ortega y Gasset recogió, en forma dramática, el clamor por rescatar la universidad para la cultura. Sin duda el pensamiento orteguiano ha estado presente en los esfuerzos que en América Latina se vienen realizando a partir de la segunda mitad del presente siglo para combatir el énfasis puramente profesionalista de nuestra educación universitaria. Cuando Ortega nos dice: “yo haría de una Facultad de Cultura el núcleo de la universidad y de toda la enseñanza superior” está abogando por la introducción de la educación general dentro del rudo cuadro profesionalizante de la universidad moderna

⁴ Ver “Los Estudios Generales en el *College* de la Universidad de Chicago” por Claudio Gutiérrez C., *Revista de la Universidad de Costa Rica*, núm. 23, San José, Costa Rica, mayo, 1962

Ejemplos concretos de reformas académicas dirigidas a romper el rígido modelo napoleónico y a promover una formación más equilibrada en el egresado universitario los encontramos en América Latina en Puerto Rico, Colombia, Venezuela, Perú, Brasil, República Dominicana, México y Argentina. En realidad, en los últimos años, en casi todos los países de nuestro continente, con mayor o menor éxito, se han introducido programas de estudios generales inspirados en los propósitos antes enunciados

La conclusión sumaria, sobre la base de estos antecedentes, es que la educación general es signo notable de la época, tiene carácter universal y amplia aceptación. La discusión no consiste, en nuestro criterio, en la conveniencia o inconveniencia de implantar la educación general en la universidad, sino en el método y manera de desarrollarla.

2. El caso de Centroamérica

La introducción, en la década de los años sesenta, de los estudios generales en la educación universitaria centroamericana, estuvo ligada a uno de los momentos más fecundos y dinámicos de la vida académica del istmo. Fue parte modular de todo un movimiento de reforma y modernización de nuestras máximas casas de estudio, promovido por una generación de universitarios centroamericanos inconformes con el esquema de universidad predominante en la primera parte del presente siglo, que entró en crisis a raíz de la expansión que experimentó la economía en las décadas de los años cuarenta y cincuenta y la puesta en marcha del proceso de integración económica centroamericana y los esfuerzos para constituir un mercado común.

En Centroamérica, los estudios generales fueron la punta de lanza del amplio proceso de reforma universitaria que, partiendo de la reforma académica llevada a cabo en la Universidad de Costa Rica en 1957, durante el rectorado de Rodrigo Facio, se extendió, con diversas modalidades, por todos los ámbitos universitarios del istmo, gracias al liderazgo de eminentes rectores y al estímulo proveniente del Plan para la Integración Regional de la Educación Superior Centroamericana, impulsado por el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA).

Como bien lo reconoció, en su momento, la misión consultora que en 1962 envió la UNESCO a Centroamérica, los estudios generales en nuestro medio fueron “la pieza esencial de una reforma universitaria; en un sentido, una reforma es necesaria para introducir los estudios generales, pero en otro sentido, y más profundamente, de la introducción de los estudios generales se espera una auténtica reforma”.⁵ Ese era también el criterio predominante entre los académicos que por entonces integraron la comisión centroamericana en pro de los estudios generales la introducción de los estudios generales fue vista como el medio directo de propiciar una auténtica reforma universitaria.⁶

Naturalmente, todo este proceso exigía como prerrequisito la existencia de una atmósfera de libertad académica que sólo un régimen de autonomía universitaria podía garantizar. Recordemos que la autonomía fue reconquistada por las universidades de la región entre 1940 (Universidad de Costa

⁵ *Informe de la misión consultora de la UNESCO para las universidades centroamericanas*, UNESCO, París, 1962, p. 5

⁶ *El Consejo Superior Universitario Centroamericano y el Plan para la Integración de la Educación Superior Centroamericana*, publicación de la Secretaría General del CSUCA

Rica, que nace ese año como institución autónoma) y el año 1958, cuando la obtiene la Universidad Nacional de Nicaragua, última en acceder al sistema autonómico.

3. Las universidades centroamericanas en la primera mitad del presente siglo

En la primera mitad del presente siglo, las universidades centroamericanas estuvieron organizadas siguiendo el modelo o patrón profesionalista, inspirado en el esquema impuesto por Napoleón a la universidad francesa. Como se sabe, Napoleón reorganizó la universidad como una dependencia burocrática del Estado, con una intención puramente utilitaria y profesionalizante, según los ideales educativos politécnicos que el emperador profesaba. Este modelo descoyuntó la idea unitaria de la institución universitaria medieval y la sustituyó por un conjunto de escuelas profesionales aisladas, carentes de núcleo aglutinado. Su tarea fue preparar los profesionales requeridos por la sociedad y, principalmente, la administración pública. La investigación dejó de ser un cometido de la universidad y se reservó exclusivamente a las academias. Este esquema, en esencia antiuniversitario y negación misma de la idea de universidad, hizo crisis en Francia hasta 1968, gracias a la rebelión juvenil que lo hizo trizas.

La Independencia, cuya ideología revolucionaria provenía de la ilustración francesa, abrió ampliamente las puertas a la influencia cultural de este país. La república, tras las pugnas entre liberales y conservadores por el dominio de la universidad, no encontró cosa mejor que hacer con la universidad colonial que sustituirla por un esquema también importado, el de la universidad francesa.

La reestructuración careció así del sentido de afirmación nacional que se buscaba para las nuevas sociedades.

La adopción del esquema napoleónico no produjo los frutos esperados y fue más bien contraproducente. En primer lugar, destruyó el concepto unitario de universidad, que mal que bien se había plasmado en la universidad colonial. Desde luego que la nueva institución no fue sino un conglomerado de facultades profesionales aisladas. En segundo término, hizo más difícil el arraigo de la ciencia en nuestros países, pues el énfasis profesionalista postergó el interés por la ciencia misma. La universidad centroamericana que surgió del injerto napoleónico produjo posiblemente los profesionales requeridos por las necesidades sociales más perentorias, que asumieron la tarea de completar la organización de las nuevas repúblicas, pero estos graduados fueron, por defecto de formación, simples profesionales, sin duda hábiles en su campo profesional, mas no universitarios en el pleno sentido de la palabra. La burocratización de la universidad y su supeditación al Estado acabó también con la menguada autonomía de que hasta entonces había disfrutado. La investigación científica corrió peor suerte, pues en América Latina no se crearon o no prosperaron las academias e institutos que en Francia asumieron la tarea de promover el adelanto del conocimiento ni tampoco las grandes escuelas donde se forjaron los sabios franceses, pieza clave del esquema galo. Como consecuencia, la ciencia en América Latina ha estado casi ausente del quehacer universitario, cuya preocupación fundamental ha sido, hasta ahora, la enseñanza de las profesiones liberales.

En Centroamérica, la sustitución de la universidad colonial por el modelo napoleónico tuvo lugar hacia fines del siglo pasado, por obra de las reformas liberales

promovidas por las incipientes burguesías agroexportadoras.

En Guatemala, la Ley Orgánica de Enseñanza Superior de 1875, promulgada durante el gobierno de Justo Rufino Barrios, suprimió la universidad y creó las escuelas facultativas, cada una con su propio reglamento y presidida por un decano. El cargo de rector desapareció. Los estudios de ingeniería estuvieron al cuidado de la Escuela Politécnica, que formaba ingenieros y militares. En general, la enseñanza universitaria de la época mostraba un gran retraso pedagógico y científico. Consagrada exclusivamente a la preparación de unas cuantas profesiones liberales, no había en ella preocupación alguna por los estudios humanísticos ni por la investigación científica. La revolución democrática, que tuvo lugar en Guatemala en octubre de 1944, promovió un profundo proceso de renovación universitaria, que condujo a la consagración legal de los principales postulados de la Reforma de Córdoba. Uno de los primeros decretos de la Junta Revolucionaria de Gobierno fue el que consagró la autonomía universitaria, restituyó a la universidad el nombre histórico de Universidad de San Carlos de Guatemala y le asignó rentas propias. La Constitución de 1945 elevó al rango de precepto constitucional el principio de la autonomía universitaria. Sin embargo, el proceso de transformación dejó intactas las estructuras académicas, que siguieron respondiendo al esquema de facultades profesionales reunidas en un consejo universitario, presidido por el rector, pero cuyo quehacer predominante continuó siendo la formación de profesionales a través de asignaturas impartidas por catedráticos nombrados mediante concursos de oposición. De ahí que al asumir su cargo el primer rector electo bajo el sistema autonómico, el Dr. Carlos Martínez

Durán, expresara lo siguiente: “nuestra universidad nos ha engañado sinceramente, sin pensarlo, sin malicia alguna. Nos ha dado un enorme bagaje de conocimientos mal adquiridos, y sin enseñarnos el modo de hacer ciencia, de investigar, de buscar la verdad, nos ha reducido a simples técnicos y practicones incultos. Ha llegado la hora de la rebeldía contra nosotros mismos, la hora de la autenticidad y de la justa valoración”.⁷

Un gran paso hacia la recuperación de la concepción humanística de la universidad se dio con la creación, el 17 de septiembre de 1945, de la Facultad de Humanidades, concebida como un centro para la formación de profesores e investigadores de las disciplinas humanísticas. Años más tarde, serán los dirigentes de esta facultad quienes más se empeñarán en introducir la educación general en la formación de todos los universitarios.

Las universidades nacionales de El Salvador, Honduras y Nicaragua experimentaron una evolución histórica más o menos similar, en cuanto a la influencia de las reformas liberales en la adopción del modelo napoleónico, las disputas entre liberales y conservadores por el dominio de la universidad y la lucha de las comunidades universitarias por lograr la autonomía universitaria, arrancada a férreas dictaduras, como fue el caso de Nicaragua. La autonomía universitaria la conquista la Universidad de El Salvador en 1951, la de Honduras en 1957 y la de Nicaragua en 1958. Sólo Guatemala y Nicaragua tuvieron Universidades antes de la Independencia. La Universidad de León, de Nicaragua, fue la última universidad fundada durante la colonia española y fue creada por decreto de las Cortes de Cádiz

⁷ Discurso pronunciado por el doctor Carlos Martínez Durán, rector de la Universidad de San Carlos de Guatemala, el 31 de agosto de 1945, en el acto de toma de posesión. Imprenta Universitaria, 1950

del 10 de enero de 1812. Se rigió por las constituciones de la Universidad de San Carlos de Guatemala. El modelo napoleónico se introduce en Nicaragua por primera vez en 1879, durante el gobierno del presidente general Joaquín Zavala. El énfasis profesionalista lo demuestra la eliminación de materias básicas propedéuticas o de cultura general de los planes de estudio y la erradicación de la teología. Desaparece el cargo de rector y en su lugar se establece como suprema autoridad universitaria una junta integrada de cinco miembros, licenciados o doctores, del estado seglar y nombrados por el gobierno, cuyo nombre sería Consejo de Instrucción Pública.⁸ Reabierta la antigua Universidad de León en 1887 por el presidente Carazo, la revolución liberal del presidente general José Santos Zelaya (1893) vuelve a introducir el esquema napoleónico al reorganizar los estudios universitarios sobre la base de facultades profesionales presididas por decanos y la supresión de la rectoría, el grado de licenciado y el latín de los textos de los títulos.

En Costa Rica el desarrollo de la educación superior tuvo algunas particularidades muy propias que conviene destacar. Costa Rica careció de un centro de educación superior durante la colonia y primeras décadas de la vida republicana. Quienes deseaban seguir una educación de ese nivel debían acudir a las universidades de San Carlos de Guatemala o León de Nicaragua. Sobre la base de la antigua Casa de Enseñanza de Santo Tomás, creada por el Ayuntamiento de San José en 1814 y cuyo primer rector fue el célebre mestizo nicaragüense bachiller Rafael Francisco Osejo, se funda en 1843 la Universidad de Santo

⁸ Miguel de Castilla Urbina, *Universidad y sociedad en Nicaragua*, Editorial Universitaria, UNAN, tomo I, León, Nicaragua, 1979, pp. 53 y ss.

Tomás, gracias a las gestiones del ministro, Dr. José María Castro Madriz. En su brillante análisis sobre lo que fue la Universidad de Santo Tomás, Rodrigo Facio llega a la conclusión de que fue una institución colonial fuera de la colonia. No es así sorprendente que el gran reformador de la educación pública costarricense, don Mauro Fernández, haya decidido, en 1888, su supresión “mientras las condiciones sociales del país no permitían la creación de una universidad como elemento corporativo, con la organización que a sus funciones corresponde”.⁹

La supresión de la universidad no implicó el cierre de las Escuelas de Derecho, Ingeniería y Medicina, que continuaron en su labor de preparar profesionales. Es hasta el 26 de agosto de 1940 que se crea la Universidad de Costa Rica, que empieza a funcionar en marzo de 1941 con ocho Facultades: Agronomía, Bellas Artes, Ciencias, Derecho, Farmacia, Filosofía y Letras, Ingeniería y Pedagogía, a las cuales se agregan después Odontología (1942) y Ciencias Económicas y Sociales (1943). “Hasta el año 1947, dice un documento oficial de la UCR, las mencionadas escuelas tenían pocos nexos entre sí, desarrollaban sus tareas académicas y pedagógicas desvinculadamente; existían y vivían a manera de un archipiélago, sin columna vertebral que les diese estructura, entidad. Los planes de estudio de las escuelas se redactaron y se administraron con el propósito de ofrecerles a los alumnos un conjunto de asignaturas teóricas y actividades prácticas que les asegurasen el dominio de contenidos científicos y de determinadas técnicas necesarias para el ejercicio profe-

⁹ Citas tomadas de la introducción escrita por el Lic. Rodrigo Facio al libro de Rafael Obregón Lora sobre *Los rectores de la Universidad de Costa Rica*, Editorial Universitaria, Sección Historia, núm. 1, San José, Costa Rica, 1955

sional. La enseñanza atendía no tanto a la formación del hombre en cuanto a la preparación de profesionales. “La universidad, señala Rodrigo Facio, al ser restablecida, surgió como sabemos bien con el problema de su reforma planteado lo creado en 1940, con ser muy importante, fue sólo congregación de las escuelas profesionales que venían operando independientemente y adición de otras nuevas, y el elemento profesionalista quedó preponderado a expensas de los propósitos de formación humana, de investigación científica y de servicio a la comunidad”. De ahí que muy pronto (1946) se inició, entre los universitarios costarricenses, la inquietud por lograr la recuperación del sentido unitario de la institución, cuya preocupación central debía ser más la cultura que la especialización profesional. Lo que tenían ante sí no les satisfacía: un conglomerado de escuelas que desarrollaban aisladamente sus tareas académicas y pedagógicas. Ésta era, por cierto, la situación de la casi totalidad de las universidades latinoamericanas, producto, como hemos visto, de la filosofía positivista y de la adopción del esquema napoleónico de organización académica. El antiguo ideal de la universidad, “como ánfora de la cultura y de los estudios desinteresados”, había, en buena parte, desaparecido. Con la llegada de Rodrigo Facio a la rectoría en 1952, la preocupación reformista cobra nuevo impulso. Se establece una comisión permanente encargada de preparar un proyecto concreto de reestructuración de la universidad. Se reanuda así, en forma más sistemática, el largo diálogo iniciado en 1946 en torno a la reforma, nada más que esta vez contando con el dinamismo y la extraordinaria capacidad que siempre distinguieron a ese gran universitario centroamericano que fue Rodrigo Facio Brenes, quien desempeñó la rectoría de esta universidad por espacio de casi diez años.

4. El Primer Congreso Universitario Centroamericano

Un hito en la historia de las universidades de la región fue la celebración, en el mes de septiembre de 1948, del Primer Congreso Universitario Centroamericano reunido en San Salvador, El Salvador, por iniciativa de los rectores de las universidades de El Salvador, Dr. Carlos A. Llerena, y de San Carlos de Guatemala, Dr. Carlos Martínez Durán.

A este congreso asistieron representantes de las universidades antes mencionadas, más delegaciones de las universidades de Honduras, Costa Rica y de la Universidad Libre de Nicaragua. De efímera existencia, marcó un nuevo rumbo a la educación superior de nuestros países y representa el momento en que los universitarios centroamericanos asumen y proclaman los principales postulados de la Reforma de Córdoba: la autonomía universitaria, la elección de las principales autoridades académicas, la participación de profesores y estudiantes en el gobierno de la universidad, la función social de la universidad, la difusión cultural y la extensión universitaria, el bienestar estudiantil, el servicio social de egresados, etcétera.

Este congreso, cuya importancia en la vida universitaria de la región quizás no ha sido suficientemente apreciada, fue más allá de la simple proclamación del legado de Córdoba: se pronunció por la reforma académica de nuestras universidades, sobre la base de la introducción del departamento en sustitución de las cátedras aisladas y del reconocimiento de la necesidad de superar el excesivo profesionalismo en la educación superior. Además, acordó crear el organismo regional de las universidades: el Consejo Superior Universitario (CSUCA), que debía más tarde ser el promotor de los proyectos de reforma

En primer término, el congreso aboga por recuperar la concepción unitaria de la universidad como institución, la cual debe reflejarse también en su docencia “en el sentido de que el enfoque total de la educación universitaria debe asentarse en comunes supuestos para lograr una armonía en todo su esfuerzo cultural”.

El humanismo en la enseñanza superior es suscrito por el congreso en los términos siguientes: “las universidades centroamericanas deben atender preferentemente a la formación humana de todos sus elementos integrantes, procurando la máxima exaltación de la personalidad y el más amplio ejercicio de las funciones que contribuyen a su desenvolvimiento y perfección. Por consiguiente, toda técnica debe estar al servicio de los más altos intereses humanos y fundarse en el humanismo, pero a su vez éste debe propiciar los desenvolvimientos más progresivos de la técnica como instrumento que perfecciona la vida individual o colectiva”.

Pero hay más. El congreso categóricamente se pronunció por la superación del profesionalismo imperante en la enseñanza centroamericana, expresando claramente lo siguiente: “desarraigar el sentido profesionista de nuestras universidades habrá de ser uno de los esfuerzos cardinales, afirmando que no se ponen al servicio de fabricar profesionales sino que, por el contrario, son éstos los que deben estar al servicio de las superioridades del *Alma Mater*. El ser profesional o perseguir la profesionalidad como medio significa que la universidad quiere que sus estudiantes, profesores y graduados deben profesar la ciencia y la cultura como dedicación y empeño profundos. Esto como fin significa que el *Alma Mater* no es instrumento que se proponga como meta hacer profesionistas sino hacer estudiosos que aumenten el

caudal del saber del hombre, para mayor perfección de sus metas humanas”.

5. Raíces filosóficas del movimiento en favor de los estudios generales en Centroamérica

En mi opinión, dos vertientes de pensamiento influyeron en la crítica al excesivo profesionalismo, que en Centroamérica condujo a la introducción de la educación general como ingrediente indispensable en la formación de todo graduado universitario.

La primera vertiente procede de la filosofía que inspiró el movimiento reformista de Córdoba, que en Centroamérica tiene su momento culminante en el Primer Congreso Universitario Centroamericano de 1948. La otra vertiente se alimenta de las ideas expuestas en torno a la universidad por pensadores europeos, entre otros José Ortega y Gasset, Eduard Spangler, Karl Jaspers y Max Scheler, así como la crítica a la universidad norteamericana tradicional, hecha en los años treinta por quien fuera presidente de la Universidad de Chicago, Robert M. Hutchins, y que dio lugar a todo un movimiento en favor de la educación general en los Estados Unidos.

La Reforma de Córdoba, como vimos antes, denunció el excesivo profesionalismo que hacia 1918 imperaba en la universidad latinoamericana tradicional, producto de la adopción del modelo napoleónico y de la subsistencia de resabios coloniales en el quehacer de nuestras máximas casas de estudio. Filosóficamente, el movimiento reformista fue una reacción contra el positivismo del siglo XIX, que encontró sus aportes ideológicos en el neoidealismo novecentista, de raíz bergsoniana. Risieri Frondizi sostiene

que la Reforma de Córdoba tuvo, en sus inicios, una fuerte inspiración liberal-burguesa y anticlerical, pasando después a nutrirse de neoidealismo y de las corrientes socialistas y anarquistas en boga. Todo esto hace que el movimiento responda a una trama ideológica muy compleja, donde se suceden o superponen diversas corrientes.

Las ideas de Ortega y Gasset en torno a la universidad, que también influyeron en la etapa tardía del movimiento reformista (a partir de los años treinta), fueron quizás las que más se esgrimieron en Centroamérica para rechazar el esquema profesionalizante, de manera particular el texto de su célebre conferencia *Misión de la universidad*, que fue casi como un catecismo universitario para profesores y estudiantes de los años cuarenta y cincuenta. Afirmaciones como que el europeo medio “es el bárbaro, retrasado con respecto a su época, arcaico y primitivo en comparación con la terrible actualidad y fecha de sus problemas. Este nuevo bárbaro es principalmente el profesional, más sabio que nunca, pero más inculto también —el ingeniero, el médico, el abogado, el científico—”, produjeron un gran impacto en los medios académicos centroamericanos. Era difícil no coincidir con Ortega cuando sostenía: “por eso es ineludible crear de nuevo en la universidad la enseñanza de la cultura o sistema de las ideas vivas que el tiempo posee. Esa es tarea universitaria radical. Eso tiene que ser antes y más que ninguna otra cosa la universidad”... “Yo haría de una facultad de cultura el núcleo de la universidad y de toda la enseñanza superior”... “Cultura es lo que salva del naufragio vital, lo que permite al hombre vivir sin que su vida sea tragedia sin sentido o radical envilecimiento”.¹⁰

¹⁰ José Ortega y Gasset, *Misión de la universidad*, *Revista de Occidente*, Madrid, 1930, p. 19 y ss

En el debate centroamericano también fue frecuente recurrir al pensamiento de los filósofos alemanes que especularon sobre la idea de la universidad, principalmente Karl Jaspers y Eduard Spranger, y, en algunos círculos, del filósofo francés Jacques Maritain. Se citaron también otros autores, pero quizás los antes aludidos, y en particular Ortega y Gasset y Jaspers, fueron los más mencionados.

La otra corriente filosófica que influyó en la teoría de los estudios generales en Centroamérica fue la que difundieron los educadores norteamericanos que abogaban por hacer de la educación general una tarea genuinamente universitaria. De especial importancia a este respecto fue el aporte de Robert M Hutchins, quien muy joven desempeñó la presidencia de la Universidad de Chicago y desde allí promovió la crítica a la excesiva especialización de la educación superior norteamericana y la necesidad de reintroducir la educación general o liberal en la formación de todos los egresados de la universidad.

Hutchins sostuvo que toda educación necesita una filosofía de la educación, es decir, un planteo coherente de sus finalidades y sus posibilidades. “Entiendo, argumentó, que la finalidad de la educación no es conocer cada vez más detalles acerca del mundo sino comprender el mundo y comprendernos a nosotros mismos en él”. Luego, adujo, si bien la sociedad necesita especialistas, “también el especialismo necesita, para no encontrarse en un callejón sin salida, que cada especialidad pueda arrojar luz sobre todas las otras. Todo especialista, por consiguiente, debe estar en condiciones de captar la luz que provenga de cualquier campo. Como hombre y como ciudadano y aun como especialista, éste necesita una educación liberal”.¹¹

¹¹ Robert M Hutchins. *La universidad de utopía*, Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1959

6. Desarrollo de los estudios generales en Centroamérica

Fue en la Universidad de Costa Rica donde primero se concretó la reforma académica que, además de reestructurar la universidad mediante la creación de la Facultad de Ciencias y Letras y la organización de los primeros departamentos al servicio de toda la universidad, introdujo un programa de educación general mediante el establecimiento de los estudios generales como modalidad de educación superior (no propedéutica). La decisión para la reorganización de la Universidad de Costa Rica, aprobada por la asamblea universitaria, máximo organismo de gobierno de la universidad, el 30 de abril de 1955, fue el resultado de un largo proceso de discusión.

La experiencia costarricense fue de gran utilidad para las otras universidades centroamericanas, que en la década de los años sesenta emprendieron también sus esfuerzos de reestructuración académica, tanto como resultado de sus propios afanes de renovación como también como consecuencia del Plan para la Integración Regional de la Educación Superior Centroamericana, aprobado por el CSUCA en 1961, y ratificado al año siguiente por las cinco universidades nacionales de Centroamérica, y que representa el primer intento de buscar soluciones regionales a los problemas de la educación universitaria de un área geográfica. En su momento, este plan fue considerado “un hito en la historia de la educación latinoamericana”. El Plan para la Integración Regional de la Educación Superior Centroamericana contemplaba dos aspectos fundamentales: a) la reestructuración académica de cada universidad y b) la creación de escuelas e institutos de investigación de carácter regional. La reforma académica perseguía superar la

organización puramente profesionalista de las universidades, sustituyéndola por una estructura integrada, como unidad orgánica y funcional, y la introducción de los estudios generales, como el instrumento "más eficaz para la integración científico-humanista de los estudiantes que ingresan a la universidad" y el "medio directo de propiciar una reforma universitaria". La reestructuración académica implicaba la recomendación para crear facultades centrales de ciencias y letras, cuyos departamentos asumirían la enseñanza de las disciplinas básicas para toda la universidad. Pero la punta de lanza de la reforma, según los universitarios centroamericanos, la constituirían los estudios generales, pues a la par de que contribuirían a una mejor formación del estudiante, permitirían renovar el sistema de enseñanza, mediante la introducción de una docencia activa. La implantación de tales estudios generales no sería posible sin romper la estructura profesionalista de las universidades, otro de los objetivos perseguidos. De ahí que su establecimiento debía conducir a la búsqueda de nuevas formas de organización académica; creación de facultades de ciencias y letras o de humanidades; centros universitarios de estudios generales; departamentalización de la docencia, etc. El plan era sacar las disciplinas básicas de la tutela de las facultades profesionales, con el propósito de permitir su ulterior desarrollo, de modo que las ciencias ocuparon en la universidad el sitio antes reservado exclusivamente a los profesionales. Evidentemente, estos objetivos podían haberse logrado por otros medios académicos y ellos no están necesariamente ligados a la introducción de los estudios generales, pero en Centroamérica las preocupaciones en torno a tales estudios generales dieron lugar a un movimiento de renovación universitaria que abarcó prácticamente todos los aspectos del acontecer universitario

7. La educación general en la universidad contemporánea

El objetivo de la educación general en la universidad contemporánea es formar hombres cultos y críticos; universitarios dignos de tal condición. Ya se vio que un profesional no es culto ni crítico de buenas a primeras. Necesita algo más que, al menor descuido, la universidad no se lo proporciona. Es, de hecho, lo que ha venido sucediendo. Cabe aquí una observación: si bien se ha insistido en la generalización *versus* la especialización-profesionalización, ello no quiere decir que aquella no sirva para éstas. Todo lo contrario: un hombre de visión amplia y creativa está en inmejorables condiciones para ejercitar actividades limitadas por cuanto las enriquece al influjo de su cultura general.

Los estudios generales proporcionan la educación general, cuyos principios son:

1. La educación general emana del interior del individuo como continuo e inacabable proceso. En el individuo está y con él cesa.
2. La educación general es auténtica tarea universitaria. No es, por tanto, relleno, adorno o sustituto.
3. La educación general es común, es decir, para todo universitario por el simple hecho de serlo.
4. La educación general, como su nombre lo indica, no es especializada. Es amplia y liberadora del potencial contenido en la persona humana.
5. La educación general, en su etapa intrauniversitaria y por su vasta complejidad, se orienta a la comprensión fundamental de hechos básicos. No a la erudición voluminosa ni a la colección de datos.

6. La educación general se imparte mediante programas de estudios generales, los cuales son medio, no fin. Tales estudios generales no son remediales ni supletorios de las deficiencias de la enseñanza media; tampoco son propedéuticos ni básicos, pues su finalidad no es servir de soporte para otras disciplinas especializadas.
7. La implantación de un programa de estudios generales enjuicia y compromete a todos los programas de la universidad, dado que aquél no es yuxtaposición o añadido ni representa un ciclo interpuesto entre la enseñanza media y la universitaria.
8. La educación general no es producto de fórmulas; su complejidad exige flexibilidad y experimentación.
9. La educación general precisa de una estructura universitaria en donde el cultivo del conocimiento, por su valor propio y original, sea posible.

8. Localización de la educación general

Para determinar el lugar que corresponde a la educación general en los estudios universitarios, es preciso tener presente que los objetivos de ésta guardan estrecha relación con los propios de la universidad.

En realidad, el papel que se asigne a la educación general en la compleja trama que constituyen los programas universitarios dependerá, en gran medida, de la filosofía educativa que la universidad adopte.

Si la universidad, ante lo complejo de las demandas que le plantea la sociedad contemporánea, reconoce que su función no se agota en la simple preparación de profesionales, sino que su misión consiste fundamentalmente en

formar hombres cultos y críticos, adiestrados científica y técnicamente en una determinada rama del conocimiento, capaces de continuar su propio proceso de formación al egresar de las aulas universitarias, es evidente que dará a la educación general un papel de gran importancia en la organización de sus estudios.

Apreciado así el cometido de la universidad resalta, a primera vista, que la educación general se ubica dentro de los propósitos más altos de la institución: formar al hombre y difundir la cultura.

9. Verticalidad vs. horizontalidad

La controversia suscitada en torno a la cuestión de si la educación general debe impartirse en forma horizontal o vertical, crea una divergencia imposible. Imposible porque es ambas cosas y mucho más. La educación general es multidireccional, irradiante.

La educación general no se imparte ni toda ni de una sola vez. Es continuo e inacabable proceso que requiere circunstancias especialísimas, principalmente tres: que el individuo esté motivado, o sea inducido a estarlo, acerca de su propio y continuo perfeccionamiento, por encima de la aplicación inmediata del conocimiento; que la universidad se organice conforme a ese objetivo; que se entienda la educación general intrínsecamente adherida al ciclo vital del individuo y a su actitud, de manera que dicha inclinación lo acompañe hasta que la persona se extinga o su interés cese.

Dado que la permanencia en la universidad constituye un período mínimo de la vida de una persona, la institución debe contar con dicha limitación, entenderla, y programar

solamente con base en el impulso inicial y su posterior extensión.

Planteada en estos términos, la educación general, en la universidad, se imparte en la base de todas las profesiones, a lo largo de todas ellas, y, en tiempo meta-universitario, en la vida es el egresado quien debe permanentemente ampliar conocimientos, vivir al día y tener oportunidad de conocer más.

La educación general es, entonces, proceso horizontal, diagonal, vertical, intrauniversitario y extrauniversitario de cualquier dirección que interprete su carácter irradiante.

La conclusión, en estos aspectos, arroja un programa compuesto en tres partes:

1. La educación general se inicia de manera común (horizontal) en la universidad, en el primer año, con base en un primer programa, de nivel superior, orientado a crear incentivos.
2. Acompaña a cualquier otro tipo de programa, en dirección vertical o diagonal.
3. Se proyecta hacia los egresados y hacia la comunidad. Cumplir con estos cometidos no es, como se ve, materia de un año o dos de estudios. Tampoco es materia de programas accidentales, de suma de materias, adheridas o yuxtapuestas, sino tarea institucional o función propia y trascendental del organismo universitario.

El compromiso que adquirieron las universidades que se atrevieron a establecer programas de estudios generales fue de tal magnitud, y tan avasallador, que condujo a comprensibles excesos iniciales. Nunca hubo, por cierto, vicios mejor inspirados.

Enfrentadas a la tarea, procedieron a elaborar y poner en

práctica programas tan ambiciosos, que el alumno quedó sencillamente anonadado. La primera aproximación fue “todo o nada”. Se pretendió “formar” una personalidad en un año o dos.

El factor profesionalizante influyó también, adquiriendo variables diversas. En Costa Rica, el ciclo comprendía, al principio, “materias de área”, es decir, orientadas hacia la futura profesión del alumno. En la Universidad Nacional de Trujillo, en Perú, la comisión encargada de planificar los estudios generales recomendó un primer año completamente general y común y un segundo año compuesto por materias generales y materias propedéuticas.¹² El proyecto de programa de estudios generales, presentado por un comité provisional al consejo directivo de la Universidad del Valle, Colombia, contemplaba una duración de dos semestres, dividiendo a los estudiantes según las profesiones que aspiraran seguir.¹³

Los estudios generales dejaban de ser, de una u otra manera, verdaderamente generales. Una presión adicional que recayó sobre los estudios generales provino como herencia del nivel educativo inmediatamente anterior. Ante la evidencia de que los estudiantes de bachillerato llegan inadecuadamente preparados, los estudios generales adquirieron, a veces, carácter “remedial”. Es cierto que suplir y nivelar conocimientos se hace necesario, pero también es cierto que cada requerimiento debe ser satisfecho en concordancia con el orden y magnitud del

¹² Universidad Nacional de Trujillo, Perú, Escuela de Estudios Generales, edición mimeografiada. Reproducción hecha por la junta de planificación universitaria, Universidad del Zulia, Venezuela, 1964

¹³ Universidad del Valle, Proyecto de Estudios Generales para el Periodo 1964-65, edición mimeografiada, Cali, 1964

problema que plantea. Las deficiencias de la enseñanza media deben corregirse, preferentemente, dentro del mismo nivel, mejorando los programas, los métodos de enseñanza y el personal docente.

El hecho nuevo que los estudios generales plantearon a la universidad la llevaron también a crearlos como superposición. Se organizó tal programa más o menos independientemente de los restantes programas académicos de manera que, si por un lado, contribuyeron a eliminar duplicaciones, por otro las crearon. Fue confusa, en todo caso, la relación de congruencia que la unidad y totalidad universitaria exigen. Hoy se sabe que el establecimiento de un programa de estudios generales enjuicia y compromete a toda la universidad. No es necesaria, de manera alguna, la creación de una escuela de estudios generales ni de un colegio universitario aparte, encargados de impartirlos. El programa perfectamente puede estar a cargo de la facultad o unidad académica que ofrece las disciplinas fundamentales de la universidad (facultad central de ciencias y letras o facultad de humanidades y ciencias). Basta un buen sistema de coordinación y una clara definición de los objetivos del programa, definición que deben compartir todos los administradores y profesores que en él participen.

10. Objetivos de los estudios generales

El primer seminario sobre los estudios generales de la Universidad de Costa Rica, celebrado en 1968, enumeró los objetivos de tales estudios así:

1 Contribuir a la esencial función de la universidad en

- cuanto ella transmite, renueva y acrecienta la cultura, condición fundamental de toda auténtica existencia humana.
2. Propiciar la integración académica, base de la unidad universitaria
 3. Inspirar y desarrollar en los estudiantes un interés permanente por la cultura general y humanística.
 4. Inculcar en el alumno el valor de la libertad humana.
 5. Coadyuvar en la formación, cada vez más acentuada, de firmes hábitos mentales que capaciten al estudiante para enfrentarse crítica y racionalmente a los problemas que le plantea su existencia, ya como persona, ya como miembro de la sociedad.
 6. Fomentar una actitud de respeto hacia toda forma de vida intelectual y profesional, base de todo auténtico y fecundo diálogo entre hombres cultos.
 7. Inculcar una disciplina de estudio que propicie y desarrolle la responsabilidad del alumno en el proceso de su educación
 8. Estimular académicamente al estudiante para que se ubique dentro de las dimensiones socio-culturales de su tiempo, propiciando así, en el futuro profesional, técnico o investigador, una básica actitud de responsabilidad comunitaria.
 9. Colaborar con las facultades en la formación de un mejor profesional, proporcionando bases fundamentales en una auténtica cultura que permita salvaguardar su radical sentido humano.
 10. Contribuir, mediante una orientación adecuada, al acertado escogimiento de la carrera profesional por parte del alumno.
 11. Incrementar la amistad y el compañerismo entre los alumnos de estudios generales, intercambio que

constituye la fuente de la relación humana y científica de los futuros profesionales.¹⁴

A nivel centroamericano, los objetivos de los estudios generales han sido precisados por el Consejo Superior Universitario Centroamericano de la siguiente manera:

1. Desarrollar la personalidad integral del estudiante.
2. Fundamentar un interés permanente por la cultura humanística y científica.
3. Proporcionar una cultura armónica básica a todo futuro profesional.
4. Formar hábitos académicos de estudio e investigación en los campos del conocimiento científico y humanístico
5. Propiciar el conocimiento científico a fin de formar hombres de ciencias interesados en las realidades centroamericanas.
6. Facilitar en efectividad los medios adecuados para la orientación vocacional.
7. Desarrollar la convivencia universitaria
8. Formar en el universitario conciencia de una vida integralmente académica
9. Procurar una concepción adecuada en la vida estudiantil del vínculo de los conocimientos y práctica de lo humanístico y científico.
10. Proporcionar un mayor rendimiento para la sociedad a través de una diversificación del hecho educacional en nivel no graduado y no especializado profesionalmente.
11. Fundamentar los conocimientos para los ulteriores estudios científicos y humanísticos no propios de la especialidad del actual estudiante y futuro profesional.

¹⁴ "Primer Seminario sobre los Estudios Generales de la Universidad de Costa Rica", Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, 1968, p 27

12. Ser el centro y semillero de nuevas formas docentes para el desarrollo permanente de la educación universitaria.¹⁵

11. Los medios de la educación general

Los científicos de la educación afirman que las disciplinas fundamentales —Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Humanidades y Artes— poseen la más alta potencia liberadora de la personalidad humana. Las señalan como el componente original, o materia prima, de la educación general.

Según los antecedentes hasta aquí anotados, estas disciplinas deben estar siempre presentes en la vida del hombre y en su estancia universitaria. En cuanto a ésta se refiere, la tendencia ha sido disponerlas en un primer año y a veces en dos o distribuir las a lo largo del período universitario.

La argumentación expuesta tiende a esta segunda posibilidad. De donde surgen varias consideraciones:

1. Existe una competencia por el tiempo disponible dentro de la universidad, el cual debe ser repartido entre la generalización y la especialización. Esto, por cierto, da lugar, según Henri Janne, a una de las “tensiones” o “contradicciones” de la universidad contemporánea; la lucha entre la cultura general desinteresada y la formación pragmática en función de una profesión: entre el “humanismo universal” y el “desarrollo económico”.¹⁶

¹⁵ “Plan para la Integración Regional de la Educación Superior Centroamericana”, Secretaría Permanente del CSUCA, Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, Costa Rica, 1963, p 23

¹⁶ Henri Janne, “Los principios generales de la planificación universitaria” publicado en la *Memoria de la Primera Conferencia Latinoamericana sobre Planeamiento Universitario*, Secretaría General de la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), México, 1970, p 216

2. Las carreras, necesarísimas para propósitos del desarrollo, no deben ser exageradamente prolongadas. La introducción de los estudios generales no debe traducirse en la creación de un nuevo ciclo educativo ni en el alargamiento de las carreras.

Las dos cuestiones se resuelven mediante la presencia de la educación general en todo programa que la universidad ofrezca. El balance consiste en la dosificación aceptada de todos los programas, por una parte, y en el programa mismo de estudios generales, por otra.

La educación general horizontal, hecha al nivel del primer año de universidad, se basa en que se acepta como recomendación que el contingente que llega por primera vez a la universidad procedente del bachillerato se incorpore a éste como totalidad, con el fin de que adquiera las prácticas y el clima de toda la institución y sus propósitos. Es estación receptora y condicionadora; creadora de actitudes convenientes; pausa para la definición razonada de vocaciones; introducción a los linderos de la cultura superior.

El programa de educación general, en sus etapas subsiguientes, debe ser adaptado por áreas, de manera que los estudiantes que dirigen sus actividades a los campos profesionalizantes reciban una dieta balanceada. Por ejemplo, quienes profesan la ingeniería deben tener oportunidad de contacto con las ciencias sociales y, viceversa, los humanistas con las ciencias naturales.

Se comprende, una vez más, por qué la actividad universitaria reclama una totalidad programática inextricable y cómo la forma en que cada universidad implante el programa es asunto de su particular incumbencia. Sin embargo, nos parece que el sistema llamado diagonal es el

que mejor responde a los objetivos de la educación general. Este sistema, a partir de un semestre de modelo horizontal, proyecta los cursos de educación general hacia los años superiores de la formación profesional de manera que el porcentaje de éstos va disminuyendo a medida que crece el de los estudios especializados. Con el sistema diagonal se logra el propósito, antes enunciado, de “impregnar” de educación general toda la formación del profesional.

12. Consideraciones finales

Los estudios generales desempeñan un papel clave en la universidad contemporánea, como que responden a las exigencias del espíritu universitario que la época demanda.

La sociedad contemporánea, cada vez más compleja, requiere que en el universitario se conjuguen una alta especialización y capacidad técnica con una amplia formación general que le permita encarar, con mayores posibilidades de éxito, el cambiante mundo que le rodea. Las universidades centioamericanas, en su segundo congreso (1968), señalaron que la educación universitaria debe “dotar al estudiante de una formación integral, científica y humanística, que le capacite para el juicio crítico, le informe del pensamiento de su época, le haga hombre culto y le permita enfrentarse y adaptarse a las transformaciones de su tiempo” La educación general contribuye eficazmente a esos propósitos.

En la universidad contemporánea la labor interdisciplinaria se impone cada día más, tanto en la docencia como en la investigación. Una formación universitaria de ancha base facilita el trabajo interdisciplinario, y es llamado a ser la modalidad natural del quehacer universitario.

Al examinar el papel de los estudios generales en la enseñanza del siglo XX, el profesor Carlos Monge Alfaro, ex rector de la Universidad de Costa Rica dice: “¿Cómo idear un sistema educativo universitario capaz de estimular, primero, el desarrollo de las potencialidades de la juventud; segundo, afinar sus sentimientos; tercero, crear conciencia histórica y social, cuarto, aptitud para participar en forma gradual y progresiva en el enriquecimiento de la cultura (ciencias, letras, artes, filosofía)? Ese es, justamente, el significado de los estudios generales, verdadero eje en torno al cual debieran girar las estructuras y la paideia universitaria. Ahora se comprenderá mejor por qué los concebimos como un espíritu en el cual se asientan e inspiran las funciones académicas, sociales y psicológicas de la misma universidad”.¹⁷

Muchos años atrás, John Stuart Mill señaló la necesidad de la luz de la cultura general para iluminar los tecnicismos de la labor especializada. “Los hombres pueden ser abogados competentes sin una educación general, pero dependerá de ésta el que sean abogados con una filosofía: capaces de exigir y operar con base en principios, en vez de actuar con base en una memoria atiborrada de detalles”.

En la universidad contemporánea, la educación general no puede quedar relegada a los primeros años de los estudios universitarios. Debe estar presente en toda la enseñanza profesional: “correr en pista paralela”. Sus fronteras son las mismas de la cultura y sus límites los de la propia educación universitaria. Todo esto equivale a abogar por un nuevo humanismo en la enseñanza universitaria; ciertamente, el que restituya la fe en el hombre y su destino

¹⁷ Informe del Rector 1968-69, Universidad de Costa Rica, p. 21

Índice

7	Presentación
9	La educación general en la universidad contemporánea
9	1 Introducción
12	2. El caso de Centroamérica
14	3. Las universidades centroamericanas en la primera mitad del presente siglo
21	4. El Primer Congreso Universitario Centroamericano
23	5. Raíces filosóficas del movimiento en favor de los estudios generales en Centroamérica
26	6. Desarrollo de los estudios generales en Centroamérica
28	7 La educación general en la universidad contemporánea
29	8. Localización de la educación general
30	9. Verticalidad vs. horizontalidad
33	10. Objetivos de los estudios generales
36	11. Los medios de la educación general
38	12. Consideraciones finales

Esta primera edición de *La educación general en la universidad contemporánea* fue impresa en los talleres de Editorial Praxis, Dr Vértiz 185-000, Col Doctores, Deleg Cuauhtémoc, C P 06720, México, D F, en junio de 1999 La composición tipográfica se hizo en Times Roman de 8, 10, 12 y 16 puntos El tiró, sobre ahuesado de 37 kg, es de 1,000 ejemplares El cuidado de la edición estuvo a cargo de Carlos López

Carlos Tünnermann Berheim es uno de los intelectuales nicaragüenses más destacados y cuenta con una brillante trayectoria. Es autor de más de una veintena de títulos. Se ha desempeñado como rector de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua y Ministro de Educación de su país, Secretario General del Consejo Superior Universitario Centroamericano y Presidente de la Unión de Universidades de América Latina Actualmente es asesor especial del director de la UNESCO para América Latina

ISBN 968-36-6308-7

