



2017

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES

LA REVISIÓN DE LOS CURSOS DE INTRODUCCIÓN A LAS CIENCIAS SOCIALES (CISO3121 Y CISO3122) EN EL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES DE LA UPR EN CAYEY

SAMUEL FIGUEROA SIFRE

AUTORES DE PRONTUARIOS Y BOSQUEJOS

JUAN CARABALLO RESTO

OLGA COLÓN GONZÁLEZ

SAMUEL FIGUEROA SIFRE

LAURIMAR REVERÓN MEDINA

ROSARIO RIVERA NEGRÓN

LIZANDRA TORRES MARTÍNEZ

VICTOR VÁZQUEZ RODRÍGUEZ

COMITÉ DE REVISIÓN DE LOS CISOS

ANTOINETTE ALOM ALEMÁN, JUAN CARABALLO RESTO, JUANA CASTILLO MUÑOZ, FRANCESKA CINTRÓN BOU, OLGA COLÓN GONZÁLEZ, SAMUEL FIGUEROA SIFRE, LUIS MATOS GONZÁLEZ, YVES PAUL CORCELL, LAURIMAR REVERÓN MEDINA, ROSARIO RIVERA NEGRÓN, ELISA RODRÍGUEZ MALDONADO, LIZANDRA TORRES MARTÍNEZ, IRMANNETTE TORRES LUGO, VÍCTOR VÁZQUEZ RODRÍGUEZ

UNA PALABRA DE AGRADECIMIENTO

Este trabajo hubiera sido imposible sin el esfuerzo y dedicación de todas las compañeras y compañeros que a lo largo de los años vieron la necesidad de producir esta renovación de los cursos de *Introducción a las Ciencias Sociales (CISOs)*. Desde Margarita Ostolaza Bey, a Otomí Vale Nieves y Luis Guillermo Rodríguez, hasta las compañeras y compañeros que, en esta vuelta generacional, contribuyeron desde sus propios espacios y talentos, a producir esta revisión. A todos ustedes, ¡Muchas Gracias!

SFS

LA REVISIÓN DE LOS CURSOS DE INTRODUCCIÓN A LAS CIENCIAS SOCIALES (CISO3121 Y CISO3122) EN EL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES DE LA UPR EN CAYEY

Samuel Figueroa Sifre

INTRODUCCIÓN

Entre los años académicos del 2014 al 2017, un grupo de 14 profesores(as)¹ del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad de Puerto Rico en Cayey se dio a la tarea de revisar y reformar los cursos introductorios a las Ciencias Sociales (CISO3121 y CISO3122).

La voluntad para revisar estos cursos había existido en el Departamento desde mediados de la década de los 90, —y quizás antes (Rodríguez y Vale Nieves 1997)—, en gran medida producto de la necesidad de atemperar los cursos de CISO² a los cambios paradigmáticos que estaban ocurriendo en las ciencias sociales que acompañaron el cambio de siglo. La Dra. Otomíe Vale Nieves había redactado en 1995 el documento

¹ Participaron en las discusiones y trabajos para la revisión de los prontuarios los(as) profesores(as)— en orden alfabético: Antoinette Alom Alemán, Juan Caraballo Resto, Juana Castillo Muñoz, Francheska Cintrón Bou, Olga Colón González, Samuel Figueroa Sifre, Luis Matos González, Yves Paul Corcell, Laurimar Reverón Medina, Rosario Rivera Negrón, Elisa Rodríguez Maldonado, Lizandra Torres Martínez, Irmannette Torres Lugo, Víctor Vázquez Rodríguez.

² Cuando decimos “cursos de CISO” o “CISOS” nos referimos a los cursos de Introducción a las Ciencias Sociales con codificación CISO3121 y CISO3122.

titulado “Informe sobre la Revisión del Curso de CISO”. Este documento, a su vez, era parte de la “Propuesta Departamental–Sistémica”³ impulsada por la Dra. Margarita Ostolaza Bey, para atender a nivel de todo el sistema universitario la revisión de los cursos de Introducción a las Ciencias Sociales (Rodríguez y Vale Nieves 1997).

Dos años después, en un documento titulado “Recomendaciones sobre modificaciones y alternativas al curso de introducción a las ciencias sociales CISO3121 y CISO3122”, los profesores Luis Guillermo Rodríguez y Otomíe Vale Nieves (1997) lideraron un importante esfuerzo adicional para renovar los cursos de CISO. Esta propuesta contenía ya una nueva pedagogía que buscaba reconocer los cambios ocurridos en las Ciencias Sociales. Contenía, además, lo que deberían ser los nuevos énfasis curriculares en los cursos y en el Departamento, e incluía dos nuevos bosquejos, principalmente temáticos, del curso. Uno de los objetivos más importantes de estas recomendaciones (p. 9) era: “Flexibilizar el currículo y liberalizar las alternativas al curso de CISO” (Rodríguez y Vale Nieves 1997). Ese había sido siempre uno de los objetivos principales del cambio curricular en Cayey y no me quedan dudas de que los autores de las Recomendaciones consideraron como algo muy importante que esa experiencia de flexibilidad curricular formara parte de los nuevos prontuarios.⁴

Eventualmente ese *zeitgeist* cultural, pedagógico y de cambio paradigmático que se expresaba en las Recomendaciones quedaría plasmado en la adopción institucional del Documento de Habilidades y Contenidos de la Educación General (Cert. 18, 2001-

³ Existe evidencia bibliográfica que sugiere que por lo menos desde 1988 se habían hecho varios intentos por renovar los CISOS a nivel sistémico. Vea, por ejemplo: Leonardo Santana, *Iniciativa de Verano Auspiciada por la Facultad de Ciencias Sociales* (Río Piedras: UPR Programa de Estudios Interdisciplinarios, 1988); Teresa Grovas Badrena, *Proyecto de revisión del curso Introductorio a las Ciencias Sociales* (1992); Ana M. R. Ward, *Informe de Trabajos Realizados en el Proyecto de Análisis del Curso Introducción a las Ciencias Sociales* (Mayagüez: RUM, 1992). En UPR Río Piedras, los prontuarios básicos habían sido revisados por los menos en dos ocasiones. Una con las llamadas “tres variantes” (alrededor de la década del 70) y más recientemente (del año 2000 en adelante) con “cinco variantes”, estas últimas casi irreconocibles en comparación con el prontuario original de los CISOS básicos. Las “Recomendaciones” fue el primer intento sistemático de revisar los CISOS en UPR Cayey, Vea: Luis Guillermo Rodríguez y Otomíe Vale Nieves, *Recomendaciones sobre modificaciones y alternativas al curso de introducción a las ciencias sociales CISO 3121 y CISO 3122* (Cayey, PR: Departamento de Ciencias Sociales, UPR Cayey, 1997).

⁴ Es importante observar que algunas de las propuestas e ideas adelantadas en los prontuarios de las Recomendaciones pasaron a formar parte del acervo cultural de los CISOS en el Departamento y, por su valor, han quedado plasmadas en los prontuarios que aquí se proponen.

2002) y posteriormente en la *Misión y Metas del Departamento de Ciencias Sociales* (2003, 2006) y en el *Nuevo Modelo de La Educación General* (Cert. 21, 2007-2008).⁵

A pesar de todos estos esfuerzos y de que muchos estudiantes empezaran a disfrutar de algún tipo de experiencia curricular renovada, la revisión de los CISOS quedó inconclusa. Los cursos “regulares” continuaron teniendo como referente el prontuario “clásico” ordenado por disciplinas, y la implantación de las ideas incluidas en las *Recomendaciones* pasó a ser un proceso individual ubicado principalmente en la libertad de cátedra de cada profesor.

UN NUEVO TIEMPO...

A principios del año académico 2014-15, el tiempo de atender este asunto volvió a ser propicio otra vez. Cambios administrativos en el Departamento —la llegada de una nueva directora, la Dra. Lizandra Torres Martínez—, el deseo de varios profesores de renovar estos cursos; el hecho de que habían transcurrido más de 40 años desde que los prontuarios de los cursos básicos de CISO habían sido trasladados miméticamente de Río Piedras a Cayey; la llegada de un grupo nuevo de profesores(as) diverso, innovador, con nuevas ideas e intereses curriculares; y finalmente, el hecho de que el último intento de revisión formal de los prontuarios —las *Recomendaciones*— había quedado inconcluso, crearon las condiciones perfectas para retomar esta importante tarea.

UNA AGENDA DE CAMBIO CURRICULAR EN LOS CURSOS DE INTRODUCCIÓN A LAS CIENCIAS SOCIALES

En este nuevo escenario, no fue difícil para el grupo de trabajo ponerse de acuerdo sobre la tarea principal: Revisar y crear nuevos prontuarios para los cursos básicos de ciencias sociales. Con esta agenda de cambio curricular en mente, nos movimos a clarificar los consensos que existían entre nosotros(as) y a delinear un plan de trabajo.

Este plan diseñado por el comité contenía los siguientes elementos: 1) la creación de nuevos prontuarios para los CISOS con énfasis distintos y nuevos objetivos generales y específicos; 2) la propuesta de una nueva pedagogía para los cursos ubicada en la tradición analítico-crítica y valorativa de las ciencias sociales; 3) la incorporación

⁵ Hoy conocido como el *Modelo Interdisciplinario para la Educación General*. La Cert. 15, 2015-2016 del Senado Académico de UPR Cayey, propuso el cambio de nombre, pero no se ha aprobado aún ninguna certificación que oficialmente efectúe dicho cambio. Debe señalarse que posteriormente a la aprobación de la certificación original del 2007-2008, se aprobó la Cert. 73, 2008-2009 que establecía un plan de avalúo programático y creaba la oficina del administrador(a) del nuevo modelo.

intencional del concepto de complejidad (*complexus*) en el diseño de los cursos (Morin 2011, 2015); y 4) la inserción de un plan de avalúo programático y de la sala de clases como parte integral de la revisión de los CISOS.

LOS NUEVOS PRONTUARIOS

La primera parte de las discusiones en el grupo de trabajo giraron en torno a las características que deberían tener los nuevos prontuarios y el número de variantes que tendría el curso. Ese proceso reflexivo y crítico nos llevó al siguiente acuerdo⁶:

Los prontuarios deberían mantener el carácter formativo amplio de la Educación General —como había sido concebida en la Universidad de Puerto Rico y expresado en los prontuarios originales— pero incorporando los elementos de la renovación curricular de la Educación General en UPR Cayey como están contemplados en el *Documento de Habilidades de la Educación General* y en el *Nuevo Modelo de Educación General*.⁷

La respuesta acordada en función de este acuerdo fue la creación de **tres (3) prontuarios** correspondiendo a tres (3) variantes del prontuario histórico básico o “clásico” de ciencias sociales y sus respectivos bosquejos de curso (Anejo I) pero expresados en el lenguaje pedagógico del *Documento de Habilidades de la Educación General (DHC)*.

ELEMENTOS COMUNES, ESTRUCTURALES Y CONCEPTUALES DE LOS PRONTUARIOS REVISADOS

¿Qué elementos comparten y caracterizan estos nuevos prontuarios? Los nuevos prontuarios comparten tres características en común: (1) siguen de cerca los objetivos para los cursos de CISO aprobados por el comité a cargo de la revisión de los prontuarios⁸; (2) reconocen e incorporan los cambios teóricos y políticos ocurridos en las Ciencias Sociales desde finales del siglo XX hasta el presente; y (3) se ajustan a la estructura pedagógica del DHC⁹.

⁶ Acuerdos de trabajo del Comité.

⁷ Hoy conocido como el *Modelo Interdisciplinario de la Educación General*. Ver nota al calce 4.

⁸ Ver Anejo II.

⁹ Por “DHC” debe entenderse, de aquí en adelante, el *Documento de Habilidades y Contenidos de la Educación General*.

Adicionalmente, se conceptualizaron las tres variantes de los prontuarios de la siguiente manera:

VARIANTE I — CLÁSICA

Esta variante, aunque comparte con las variantes II y III los tres elementos comunes indicados anteriormente, ordena el curso alrededor de las disciplinas clásicas de las Ciencias Sociales. Con ese propósito mantiene cerca la estructura original de los cursos básicos de CISO, esto es: Métodos de investigación en las ciencias sociales, antropología, sociología, psicología, economía y política. En este prontuario, las "disciplinas" son el referente estructural, aunque no necesariamente su referente pedagógico o crítico.

VARIANTE II — HÍBRIDA (CLÁSICA-INTERDISCIPLINARIA)

Esta variante, además de compartir los mismos elementos comunes a todas las variantes, tiene un carácter *híbrido*, manteniendo la estructura clásica de la Variante I, pero haciendo intencionalmente cruces interdisciplinarios temáticos a través de todas las áreas de estudio. A veces hemos llamado a esta variante la "variante híbrida".

VARIANTE III — INTERDISCIPLINARIA-TRANSDISCIPLINARIA

La Variante III se aparta abiertamente de la estructura disciplinaria clásica de la Variante I y en parte de la estructura híbrida de la Variante II. Está diseñado explícitamente para cruzar y abandonar, donde se pueda o sea prudente, las barreras disciplinarias. El diseño del curso es *interdisciplinario* y *transdisciplinario*. El curso se organiza en su totalidad de manera temática (y no desde las disciplinas) y los referentes disciplinarios que permanezcan aún en el curso no son vistos como ejes hegemónicos del saber-poder de las disciplinas, sino como puntos de referencia desde el cual los(as) sujetos *hablan* con el propósito de *entender* la realidad social.¹⁰

RELACIÓN ESTRUCTURAL CON EL PRONTUARIO ORIGINAL (CLÁSICO) DE LOS CISOS

La Ilustración 1 (abajo) contiene una representación conceptual de la relación entre el prontuario original "clásico" utilizado en UPR Cayey desde la década del 60 y los nuevos prontuarios.

¹⁰ En el sentido de Habermas. Vea: Jürgen Habermas, *Teoría de la acción comunicativa*, 1a ed., 2 vols., *Humanidades/filosofía* (Madrid: Taurus Ediciones, 1987).

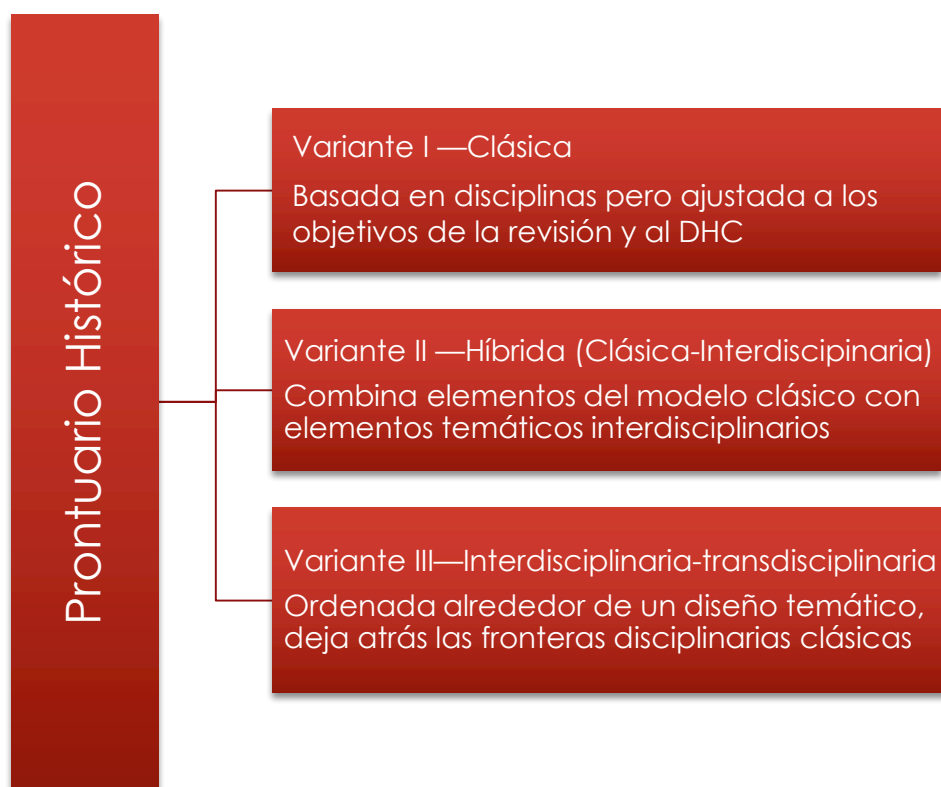


Ilustración 1—Relación entre el prontuario histórico de CISO y las nuevas variantes

Como vemos, la estructura es muy sencilla. Nos movemos, en la Variante I, desde un prontuario muy cercano al clásico disciplinario en su estructura, pero cuya pedagogía y enfoque han sido revisados, hasta un prontuario ordenado temáticamente (Variante III) que se aleja definitivamente de las estructuras disciplinarias. En el medio de ese continuo¹¹, encontramos una versión híbrida o sintética (Variante II) que combina ambos elementos. Independientemente de cuál sea la variante, todas están integradas por los objetivos teóricos de la revisión y los objetivos del DHC. El resultado es la creación de un abanico pedagógico amplio con espacio para la diversidad curricular, la innovación pedagógica y los posicionamientos teórico-críticos desde las Ciencias Sociales.

¹¹ En la próxima sección, se explora la idea de un “continuum” interdisciplinario-transdisciplinario.

OTROS DOCUMENTOS IMPORTANTES RELACIONADOS A LOS PRONTUARIOS

Además, y con el propósito de sintonizar estos prontuarios con la pedagogía del DHC, y los objetivos de la revisión de los CISOS se produjeron dos importantes documentos.

Primero, se redactó el **Documento de Objetivos Generales y Específicos para los cursos de CISO** (ver Anejo II). Estos objetivos establecen lo que queremos alcanzar en nuestros cursos —nuestra oferta pedagógica a los estudiantes— actualizada en términos del carácter interdisciplinario y pedagógico que queremos dar a los nuevos prontuarios. Estos objetivos están, por supuesto, incluidos en los nuevos prontuarios y bosquejos.

Segundo, se preparó el documento de **Alineación de Objetivos de los Cursos de CISO** (Anejo III). Este documento alinea los objetivos de los cursos de CISO (Anejo II) con el DHC (2001), la *Misión y Metas del Departamento de Ciencias Sociales* (2003), y con la *Misión y Metas de la Universidad de Puerto Rico en Cayey* (2008).

Estos documentos, junto a los prontuarios (Anejo I), jugarán un papel central en el desarrollo de un plan de avalúo programático para los CISOS.

LA PEDAGOGÍA DE LOS NUEVOS LOS PRONTUARIOS DE CISO

La decisión de escribir tres (3) nuevos prontuarios no fue meramente un asunto formal o estilístico. Mirado desde la óptica de los prontuarios históricos, estos tres nuevos prontuarios contienen una nueva pedagogía (en relación a la anterior) con importantes cambios paradigmático-curriculares en su diseño.

¿En qué consisten estos cambios curriculares y pedagógicos? Los he dividido en cuatro (4) componentes: 1) la adopción explícita de un punto de vista interdisciplinario; 2) la adopción de pedagogías críticas, como por ejemplo, las pedagogías de la praxis, y lo que he llamado “pedagogías de la vida” como vehículos para la enseñanza; 3) la adopción epistémica del “complexus” o problema de la complejidad; y 4) el avalúo programático de la actividad discursiva producto de estas nuevas pedagogías. El resto de esta sección explora estos elementos.

UN MODELO DE PRONTUARIO DENTRO DEL CONTINUO INTERDISCIPLINARIO—TRANSDISCIPLINARIO (CIT)

Probablemente ningún otro recinto en el sistema universitario público o privado de Puerto Rico ha reflexionado más sobre lo interdisciplinario que UPR Cayey. Por más de 15 años, el cambio a modelos interdisciplinarios ha sido, entre sus pares, nuestra carta de presentación. Era evidente que ese carácter interdisciplinario tenía que estar presente de alguna manera en los nuevos prontuarios.

El primero de los cambios que queríamos introducir en los tres (3) nuevos prontuarios lo constituyó la adopción explícita de un punto de vista interdisciplinario, o más precisamente, la intención de ubicarnos epistemológicamente dentro del *continuo interdisciplinario—transdisciplinario (CIT)*. Con esto nos referimos al hecho de que la reflexión y el ejercicio interdisciplinario se caracteriza por tener fronteras muy fluidas, líquidas, si se quiere, que permiten al sujeto reflexivo—maestro, estudiante, investigador y otros(as)—, en circunstancias diferentes dentro del proceso discursivo, desplazarse en la búsqueda de claridad o entendimiento.

Sin embargo, en reconocimiento a la diversidad del Departamento y al hecho de que el(los) discurso(s) sobre las disciplinas no es uno cerrado sino uno epistémicamente transaccional y, en algunos casos, *transicional*, decidimos que uno de los nuevos prontuarios, la Variante I, mantendría la forma histórica del prontuario disciplinario original pero recogiendo el contexto de las reflexiones del grupo de trabajo sobre el continuo interdisciplinario-transdisciplinario e incorporando las habilidades y contenidos del *DHC*. Las otras dos variantes se moverían abiertamente dentro del *CIT*.

La próxima sección busca clarificar el sentido de los conceptos relevantes al diseño conceptual de los nuevos prontuarios.

¿QUÉ QUEREMOS DECIR POR *DISCIPLINARIO*, *INTERDISCIPLINARIO* Y *TRANSDISCIPLINARIO*?

LO “DISCIPLINARIO”

Las estructuras *disciplinarias* se caracterizan por lo que podríamos llamar la “*vigilancia del signo*”. Los “*signos*” que estructuran los discursos disciplinarios son objetos de los aparatos de vigilancia de las mismas disciplinas (p. ej., los libros de texto, las universidades, los comités de reclutamiento, las organizaciones profesionales, las estructuras de financiamientos académicos y de premiación científica, etc.). Las disciplinas son estructuras de poder, de ordenamiento y de vigilancia sobre los saberes. Aún así, las formas del poder-saber que nos regulan y nos poseen al insertarnos en los discursos disciplinarios no son monolíticas. Su propia porosidad discursiva produce sus propias resistencias. Quizás sea importante señalar que este problema será más evidente para los(as) profesores(as) que enseñen la Variante I que, por su estructura, tendrán como reto pedagógico hacer visible esas formas del poder-saber que nos regulan y controlan *desde las disciplinas*.

Pero no es sólo la “*vigilancia del signo*” (o de los “*signos*”) lo que define las disciplinas. Las formas discursivas de las ciencias clásicas en Occidente han partido, aunque típicamente de manera irreflexiva, del supuesto epistémico de que los “*signos son naturales*” (y como consecuencia “*objetivos*”). Una contradicción en sí misma que ha alcanzado estatus normativo en las ciencias clásicas y bajo la cual las disciplinas —y las

ciencias— operan comúnmente sin criticidad alguna. Mirar a las formas de la “vigilancia del signo” y sus consecuencias para las ciencias y el conocimiento en general será otro de los retos de enseñar la Variante I.

LO “INTERDISCIPLINARIO”

Movernos hacia lo interdisciplinario tenía como objetivo distanciarnos críticamente del proyecto clásico de las disciplinas. Definimos lo *interdisciplinario* como una cierta actitud o disposición que permite el “interdiscurso” entre fuentes disciplinarias diversas y el eventual cruce de fronteras disciplinarias, incluyendo la crítica del “signo” como una representación “natural” y como resistencia a las formas del poder-saber disciplinario. Lo interdisciplinario promueve una dialéctica donde se “entra y se sale” de las disciplinas permitiendo a la vez una reflexión crítica sobre las mismas (incluyendo el modelo interdisciplinario mismo) y haciendo cada vez menos rígidas las fronteras entre las disciplinas.¹²

LO “TRANSDISCIPLINARIO”

Materia también de nuestras reflexiones fue lo transdisciplinario. Entendemos lo transdisciplinario como la decisión político-epistémica de dejar atrás intencionalmente las disciplinas como estructuras hegemónicas de poder sobre los saberes. En los discursos transdisciplinarios el *signo* pierde completamente su carácter *natural* y el propósito es llegar a **entender**, en el sentido de las sociologías comprensivas y la tradición hermenéutica contemporánea — desde Paul Ricoeur a Hanna Arendt, a Michel Foucault, a Julia Kristeva, a Edgard Morin, y muchos(as) otros(as).

En los discursos transdisciplinarios las fronteras entre las disciplinas pierden su carácter rígido y se disuelven como garantes y/o vigilantes del conocimiento. Las disciplinas se convierten en excusa para transgredir de forma definitiva estructuras anquilosadas y esencialistas de saberes y transitar hacia formas de *entender* el carácter complejo de la vida social.¹³

¹² Lo interdisciplinario podría conducir al desarrollo de teorías claramente híbridas. Ese es el caso de la llamada “Hipótesis de los Kurganes” propuesta por Marija Gimbutas. La hipótesis de Gimbutas sobre la transición neolítica es la primera teoría ampliamente reconocida como interdisciplinaria. En la misma, se articula una nueva síntesis de elementos de lingüística y arqueología para explicar la transición neolítica. Vea: Marija Gimbutas, *The Prehistory of Eastern Europe. Part I: Mesolithic, Neolithic and Copper Age Cultures in Russia and the Baltic Area* (Cambridge, MA: Peabody Museum, 1956).

¹³ Por supuesto, existe una relación entre lo interdisciplinario y lo transdisciplinario. Lo interdisciplinario es explícitamente el primer alejamiento de los discursos esencialistas

PEDAGOGÍAS DIVERSAS, VEHÍCULOS DE ENSEÑANZA

En segundo lugar, y como parte de la transformación de los nuevos prontuarios, se optó explícitamente por indagar sobre formas pedagógicas distintas pero conectadas entre sí. Aquí las llamamos: pedagogía crítica, pedagogía de la praxis, y pedagogía de la vida.

LAS PEDAGOGÍA CRÍTICA

De las pedagogías críticas destacamos principalmente a Paulo Freire (1970, 1993), a Henry Giroux (1992, 2001, 2005) y a Peter McLaren (1994, 1995, 2015) incorporamos la idea de que toda acción pedagógica o curricular es simultáneamente un acto político, un entramado de poder vinculado al establecimiento y preservación del orden social. Por lo tanto, la crítica a ese orden social desde el punto de vista pedagógico-epistémico la consideramos imprescindible en los nuevos prontuarios. Estábamos plenamente conscientes de que enseñar no es un acto neutral, política o epistemológicamente hablando, y que las formas pedagógicas prevaletes están atadas a formas de poder, dominación y sujeción. La pedagogía crítica tiene como propósito traer discursivamente a la superficie las formas políticas invisibilizadas por el poder y hacer las preguntas críticas ("reflexividad") necesarias para romper con la invisibilidad que caracterizan a todos los discursos hegemónicos.

LAS PEDAGOGÍAS DE LA PRAXIS

En segundo lugar, nos proponíamos seguir de cerca, y hasta donde pudiéramos, las metodologías pedagógicas que han mantenido siempre un diálogo con las pedagogías críticas y que conciben el proceso pedagógico como actividad subjetiva práctica. Concebimos el proceso de aprender como una "actividad sensorial humana" (Marx), donde el conocimiento no es ni una contemplación sensorial de una objetividad externa, ni una contemplación abstracta del pensamiento, independiente de nuestra experiencia sensorial. El conocimiento es en última instancia **praxis**, esto es, la articulación práctica de la acción creadora humana (subjetiva) que recrea el mundo, y la experiencia sensorial cotidiana del mundo que ha sido recreado constantemente en la propia acción praxiática.

disciplinarios que asumen la naturalidad del signo y la necesidad de su vigilancia epistémica. Lo interdisciplinario es, entre otras cosas, la puerta de entrada a los discursos transdisciplinarios.

En ese sentido, nos ha parecido tener como referentes las siguientes pedagogías: La pedagogía “dramatúrgico” de belle hooks (1994, hooks 2003, hooks 2010)¹⁴; la investigación vinculada a la acción de Orlando Fals Borda (1978); el aprendizaje como un entramado dialéctico de construcción de realidades en el sentido de los constructivistas clásicos como Piaget (1979, 1980), Vygotski (1989, 1987, 2006), y Berger y Luckman (2001, así como la teoría social cognitiva de Bandura (1982, 2003, 2004) y Walter Mischel (1979, 1988), especialmente por sus énfasis en los conceptos de “auto-eficacia”, y “auto-regulación” en los procesos de descubrimiento pedagógico que contribuyeron a dejar atrás la idea de que el aprendizaje es exclusivamente un proceso de adquisición de respuestas estimuladas, como propone la pedagogía conductista.

LAS PEDAGOGÍAS DE LA VIDA

En los cursos del Colegio de Francia de 1982 y en la Universidad de California en Berkeley de 1983, Michel Foucault (2004, 2005) nos invitaba a renovar el proyecto griego de la “*parresía*” —el reto de la “confesión”, de tener pasión y coraje por *decir* las verdades— las de las ciencias, las de la cultura, las de la vida social y las de nosotros mismos. Se trataba del reto que se lanza “desde el corazón”, como si fuera lo último que fuéramos a hacer, en un proceso interlocutorio entre maestro y estudiante que nos permita transitar de ser quizás “maestros del saber” (*maître de verité*) a ser “maestros de vida” (*maître de vie*). Esto es, caminar el difícil camino que nos permita trascender la experiencia de saber hacia la experiencia moral de vivir.¹⁵

Este proyecto pedagógico foucaultiano lo encontramos también, aunque de otra manera, en la metáfora lúdica de Fernando Picó sobre la “fiesta del gran juego universitario”. En *Universitas Ludens*, Picó (2000) nos invita al arrojo moral por las verdades, a no conformarnos con la “papilla” intelectual y existencial, a tomar el riesgo de significar en grande para jugar —un acto fundamental de vivir que viene acompañado de riesgos y satisfacciones— en el gran proyecto de vida que son los saberes universitarios.

Y al final, todas estas pedagogías de la vida, parecen encontrarse con la gran pedagogía del proyecto hostosiano (Hostos 1906, Hostos 2009): Que el “*bien decir*” —la enunciación interlocutoria de los saberes— adquiere su significación más plena en el “*bien hacer*”. Idea que, en nuestro contexto, refiere al acto moral de ser maestros y

¹⁴ El uso de minúsculas en el nombre propio de esta autora no es un error. belle hooks escribe su nombre todo en minúsculas.

¹⁵ Ver también la muy accesible obra de Stephen Ball *Foucault y la educación: Disciplinas y saber*, Colección Pedagogía. *Educación crítica* (Coruña, Madrid: Fundación Paideia: Ediciones Morata, 1993). sobre el pensamiento pedagógico de Michel Foucault.

estudiantes como queda recogido en la jubilosa declaración con que cierra la Misión y Metas de la UPR Cayey: “Queremos educar para la vida”.

COMPLEXUS: EL PROBLEMA DE LA COMPLEJIDAD

Un tercer elemento teórico que queríamos que estuviera presente en nuestros prontuarios era el problema de la *complejidad*. Hablamos de complejidad en el sentido clásico de un “*complexus*” —el viejo tejido romano hecho de múltiples hilos finos y apretados, como un buen abrazo.¹⁶ La teoría de la complejidad ha sido trabajada extensamente por Edgar Morin en sus seis volúmenes sobre *El Método* (1983, 1992, 1993, 2001, 2002, 2009) y otros textos muy conocidos como su *Introducción al pensamiento complejo* (Morin 2011).

Recientemente, Morin (2015) se ha unido a lo que he llamado las *pedagogías de la vida* con un importante texto titulado *Enseñar a vivir: Manifiesto para cambiar la educación*. En el fondo, lo que Morin interesa afirmar es que la práctica pedagógica necesita reconocer la complejidad de los procesos autopoieticos que actúan en la estructuración de la vida social y biológica, en una manera muy parecida a la que Maturana y Varela (1990, 2008) habían propuesto. Entender, para Morin, es mirar a procesos complejos. Frente a este reto pedagógico que nos lanzaba Morin, entendimos que nuestros prontuarios debían destacar el carácter complejo de la vida social proveyendo reflexiones, lecturas, ejercicios, y experiencias que nos ayudaran a recobrar el *complexus* de la vida toda.

EL AVALÚO COMO META ESTRATÉGICA—UN PLAN DE AVALÚO PROGRAMÁTICO

Construir excelentes prontuarios sin poder demostrar que estos en verdad son vehículos que llevan a nuestros estudiantes a dominar las competencias a las que aspiramos en los cursos de CISO (las “habilidades, contenidos y actitudes” de las que habla el DHC), haría todo este esfuerzo uno indefendible. Saber si somos capaces y efectivos en comunicar los saberes que queremos enseñar y en afianzar las habilidades que los estudiantes de ciencias sociales deben dominar, lo consideramos imprescindible. Es nuestra intención que el avalúo esté estructuralmente integrado a los nuevos cursos de CISO. Como guía para este proceso, entre otras que existen disponibles, podría utilizarse el artículo del profesor Figueroa Sifre (2002, 2016) titulado *Tránsito a la Excelencia...: Guías y herramientas para el desarrollo de un plan de avalúo programático para los cursos de Introducción a las Ciencias Sociales*. Este documento se incluye como anejo a este

¹⁶ Una de las traducciones del término “*complexus*” es “abrazo”.

informe (ver Anejo IV). El mismo contiene guías básicas para el desarrollo de un plan de avalúo programático, documentos de trabajo para desarrollar el plan, y ejemplos concretos de herramientas de avalúo.

UNA REFLEXIÓN FINAL: UN MOMENTO HISTÓRICO...

Es con mucha alegría que le presentamos al Departamento de Ciencias Sociales el trabajo realizado por este grupo de compañeros(as) profesores(as) del Departamento de Ciencias Sociales de la UPR Cayey. Lo hacemos conscientes del momento histórico y en la confianza de que este ejercicio, inspirado por el espíritu lúdico y celebratorio de la Universidad, nos sirva de guía en nuestro trabajo como educadores para la vida. Los(as) profesores(as) involucrados en la actualización de estos vehículos de saberes que son los prontuarios de CISO3121 y CISO3122, estamos conscientes de que los mismos están íntimamente ligados a la vida intelectual del Departamento, y a nuestros posicionamientos en los debates culturales, políticos, sociales, y pedagógicos del presente. Pero, sobre todo, vemos estos prontuarios como el producto de un ejercicio vinculado a nuestros buenos deseos de contribuir a recrear constantemente, y con sentido de futuro, una **Universidad** que sea viable, vibrante, actualizada, y pertinente a la realidad de Puerto Rico y del mundo en el siglo XXI.

REFERENCIAS

- Ball, Stephen J. 1993. *Foucault y la educación: Disciplinas y saber*, Colección Pedagogía. Educación crítica. Coruña, Madrid: Fundación Paideia: Ediciones Morata.
- Bandura, Albert. 1982. *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Sexta ed., Alianza Universidad. Madrid: Alianza Editorial.
- _____. 2003. *Self-efficacy: The exercise of control*. 7th ed. New York: W.H. Freeman.
- _____. 2004. *Auto-eficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*, Biblioteca de psicología. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Departamento de Ciencias Sociales. 2003, 2006. *Misión y Metas del Departamento de Ciencias Sociales de la UPR Cayey*. Editado por Sociales: UPR Cayey.
- Fals Borda, Orlando. 1978. *Por la praxis: El problema de cómo investigar la realidad social para transformarla*. Bogotá, Colombia: Federación para el Análisis de la realidad Colombiana (FUNDABCO).
- Figueroa Sifre, Samuel. 2002, 2016. *Tránsito a la excelencia: Guías y herramientas para el desarrollo de un plan de avalúo del programa de Ciencias Sociales General*. Cayey, PR: UPR Cayey.
- Foucault, Michel. 2004. *Discurso y verdad en la antigua Grecia*, Pensamiento contemporáneo. Barcelona: Paidós.

- _____. 2005. *Hermenéutica del sujeto: Curso del Collège de France (1982)*, Akal universitaria. Tres Cantos, Madrid: Akal Ediciones.
- Freire, Paulo. 1970. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo Veintiuno.
- _____. 1993. *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. 1. ed. México: Siglo Veintiuno.
- Gimbutas, Marija. 1956. *The Prehistory of Eastern Europe. Part I: Mesolithic, Neolithic and Copper Age Cultures in Russia and the Baltic Area*. Cambridge, MA: Peabody Museum.
- Giroux, Henry A. 1992. *Border crossings: Cultural workers and the politics of education*. New York ; London: Routledge.
- _____. 2001. *Cultura, política y práctica educativa*, Biblioteca de aula. Barcelona: Editorial Graó.
- _____. 2005. *Estudios culturales, pedagogía crítica y democracia radical*, Colección PROA Serie Manuales. Madrid: Editorial Popular.
- Grovas Badrena, Teresa. 1992. *Proyecto de revisión del curso Introductorio a las Ciencias Sociales*.
- Habermas, Jürgen. 1987. *Teoría de la acción comunicativa*. 2 vols. 1a ed., Humanidades/filosofía. Madrid: Taurus Ediciones.
- hooks, bell. 1994. *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. New York: Routledge.
- _____. 2003. *Teaching community: A pedagogy of hope*. New York: Routledge.
- _____. 2010. *Teaching critical thinking: Practical wisdom*. New York: Routledge.
- Hostos, Eugenio María de. 1906. *Moral social*. 2. ed. Madrid: Impr. de Bailly-Bailliere é hijos.
- _____. 2009. *Moral social*, Colección Clásicos Dominicanos. Santo Domingo, República Dominicana: Editora Nacional.
- Maturana, Humberto R. y Francisco J. Varela. 1990. *El árbol del conocimiento: Las bases biológicas del conocimiento humano*. 1a ed., Serie de Ciencia. Madrid: Debate.
- Maturana Romesín, Humberto y Francisco J. Varela. 2008. *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: La organización de lo vivo*. 7a ed., El mundo de las ciencias. Buenos Aires; Santiago de Chile: Lumen; Editorial Universitaria.
- McLaren, Peter. 1994. *La vida en las escuelas*. 1 ed., Educación. México, D.F.: Siglo Veintiuno Editores.

- _____. 1995. *La escuela como un performance ritual: Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. 1a ed. Madrid: Siglo XXI Editores.
- _____. 2015. *Pedagogy of insurrection : from resurrection to revolution, Education and Struggle : narrative, dialogue and the political production of meaning*. New York: Peter Lang.
- Mischel, Walter. 1979. *Introducción a la personalidad*. 2da ed. México: Interamericana.
- _____. 1988. *Teorías de la personalidad*. 2da ed. México: McGraw-Hill/Interamericana.
- Morin, Edgar. 1983. *El método. La vida de la vida*. Vol. 2, Teorema. Serie Mayor. Madrid: Cátedra.
- _____. 1992. *El método. Las ideas: Su hábitat, su vida, sus costumbres, su organización*. Vol. 4, Teorema. Serie mayor. Madrid: Cátedra.
- _____. 1993. *El método. La naturaleza de la naturaleza*. Vol. 1. 3a. ed ed., Teorema. Mayor. Madrid: Catedra.
- _____. 2001. *El método. La humanidad de la humanidad: la identidad humana*. Vol. 5, Teorema. Madrid: Cátedra.
- _____. 2002. *El método. El conocimiento del conocimiento*. Vol. 3. 4 ed ed., Teorema. Madrid: Cátedra.
- _____. 2009. *El método. Ética*. Vol. 6, Teorema. Madrid: Cátedra.
- _____. 2011. *Introducción al pensamiento complejo*, Ciencias cognitivas. Barcelona: Gedisa.
- _____. 2015. *Enseñar a vivir: Manifiesto para cambiar la educación*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Piaget, Jean. 1979. *La construcción de lo real en el niño*, Colección Psicología contemporánea. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- _____. 1980. *Problemas de psicología genética*. 4ta ed. Barcelona: Editorial Ariel.
- Picó, Fernando. 2000. "Universitas Ludens." Trabajo presentado en la Lección Magistral UPR Cayey, Cayey, PR. Recobrado.
- Rodríguez, Luis Guillermo y Otomíe Vale Nieves. 1997. *Recomendaciones sobre modificaciones y alternativas al curso de introduccion a las ciencias sociales CISO 3121 y CISO 3122*. Cayey, PR: Departamento de Ciencias Sociales, UPR Cayey.
- Santana, Leonardo. 1988. *Iniciativa de Verano Auspiciada por la Facultad de Ciencias Sociales*. Río Piedras: UPR Programa de Estudios Interdisciplinarios.

Senado Académico UPR Cayey. Cert. 18, 2001-2002. *Documento de Habilidades y Contenidos de la Educación General*.

____. Cert. 21, 2007-2008. *Nuevo Modelo de Educación General*.

Vygotski, Lev Semenovich. 1989. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. 2da ed., Estudios y ensayos. Barcelona: Crítica.

Vygotski, Lev Semenovich y Jean Piaget. 1987. *Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: La Pléyade.

Vygotski, Lev Semiónovich y José Luis Linaza. 2006. *Psicología infantil*. 2da ed., Obras escogidas. Boadilla del Monte, Madrid: A. Machado Libros.

Ward, Ana M. R. 1992. *Informe de Trabajos Realizados en el Proyecto de Análisis del Curso Introducción a las Ciencias Sociales*. Mayagüez: RUM.