

## Hacia un currículo transdisciplinario: una mirada desde el pensamiento complejo

José Sánchez Carreño

E-mail: jsanchezc239@yahoo.com

Carlos Pérez Rodríguez

E-mail: kareliz1@yahoo.com

Universidad de Oriente

**Resumen:** El clima cultural que predomina actualmente requiere superar, en el ámbito educativo, las posturas curriculares centradas en el conservadurismo, la reproducción, lo prescrito. Este planteamiento pasa por interpelar el enfoque por competencias que se ha venido perpetuando en la universidad; modelo caracterizado por una orientación profesionalizante, dirigida hacia la formación de egresados capacitados para elaborar y aplicar técnicas vinculadas estrechamente a las nociones de eficiencia, eficacia, efectividad y competitividad. De allí, que el principal propósito de este estudio, estuvo encaminado a deconstruir el currículo por competencias legitimado en el ámbito universitario, con el objeto de promover la búsqueda de algunas claves que puedan convocar hacia la socioconstrucción de un currículo que permita la elaboración de nuevas propuestas, de otras formas de participación y protagonismo del colectivo social. El proceso metodológico utilizado se basó en el análisis hermenéutico, el cual sirvió para develar los diferentes enfoques centrados en competencias que hasta ahora han prevalecido. De este modo, poder interpretar las múltiples interrelaciones entre universidad - entorno y así potenciar la transformación social.

**Palabras clave:** universidad, transformación, complejidad, competencia

**Abstract:** Today, the prevailing cultural climate needs to overcome, in the educational field, the curricular positions focused on conservatism, reproduction and prescription. This reflection brings to question the competences based approach on which is presently involved in the

---

\* Fecha de recepción: 11-04-2011.

Fecha de aceptación: 04-07-2011.

University. This model is characterized by a professional orientation, directed towards the training of graduate students in the development and implementation of techniques closely related to the notions of efficiency, effectiveness and competitiveness. It was from this point of view, that the main purpose of this study was aimed at the deconstruction of the legitimized curriculum centered on competences at the University level. This, with the main purpose to promote the search for some clues that call for the social-construction of a curriculum that enables the preparation of new proposals, of other forms of participation and protagonism for the social collectiveness. The methodological procedure was based on the hermeneutic analysis, which served to unveil the different approaches focused on competences that, so far, have prevailed in the university level; therefore, be able to understand the multiple interactions between university - environment and thus enhance the social transformation.

**Key words:** University, transformation, complexity, competence.

**Résumé:** Le climat culturel prédominant actuellement doit surmonter, dans le domaine éducatif, les critères concernant le parcours académique centré sur le conservatisme, la reproduction et ce qui est prescrit. Cette perspective questionne l'approche par compétences qui a pénétré l'université ; ce modèle est caractérisé par une orientation professionnalisante, adressée à la formation de diplômés qualifiés pour élaborer et appliquer des techniques ayant étroitement rapport aux notions d'efficacité, efficacité, effectivité et compétitivité. C'est la raison pour laquelle, le propos principal de cette étude est celui de déconstruire le parcours académique par compétences légitimé dans le domaine universitaire dans le but de promouvoir la recherche de certaines clés pouvant créer la socioconstruction d'un parcours académique permettant l'élaboration du collectif social. Le processus méthodologique employé est basé sur l'analyse herméneutique qui a servi pour dévoiler les différentes approches centrées sur les compétences qui ont prévalu jusqu'à maintenant de façon à pouvoir interpréter les multiples interrelations entre l'université et l'environnement et favoriser ainsi la transformation sociale.

**Mots clés:** université, transformation, complexité, compétence.

## **1. Una interpelación al currículo por competencias**

A pesar de que la transformación curricular representa un reto ineludible para las instituciones de Educación Superior, se observa que en América Latina el discurso predominante, en cualquier propuesta de renovación o reforma, es el del currículo basado en competencias (una versión moderna de la pedagogía por objetivos).

Aunque las competencias laborales surgen en la década de los años 60 del siglo pasado (Hyland, 1994; Mertens, 2000), el principal referente que justifica la formación basada en competencias, es el llamado Proyecto Tuning que nació en Europa, en el año 2001, e involucró a más de 175 universidades de ese continente y, a partir del 2004, fue introducido en esta región del mundo como “un espacio de reflexión de actores comprometidos con la Educación Superior, que a través de la búsqueda de consensos, contribuye para avanzar en el desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles, de forma articulada, en América Latina” (Tuning-América Latina, 2007: 13).

En la actualidad, el proyecto es desarrollado en 19 países, involucra a 190 universidades latinoamericanas a través de 12 áreas temáticas y su principal línea de trabajo consiste en diseñar un sistema centrado en el estudiante y basado en competencias.

Más reciente, la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe realizada en Cartagena de Indias en el año 2008, estableció en sus postulados que “se hace imprescindible que la Educación Superior genere las estructuras institucionales y las propuestas académicas que garanticen el derecho a ella y la formación del mayor número posible de personas competentes, destinadas a mejorar sustancialmente el soporte socio-cultural, técnico, científico y artístico que requieren los países de la región” (UNESCO, 2008: 5).

Ahora bien, el principal cuestionamiento que se le hace a este enfoque es la adopción de una visión pragmática, reduccionista y técnica, donde la competencia queda reducida al dominio de

un saber hacer procedimental, que sólo permite registrar tareas o comportamientos discretos y fragmentados.

Al respecto, Muro afirma que uno de los rasgos que caracteriza al currículo por competencias es que está:

Regido por el paradigma positivista donde la búsqueda de la verdad objetiva rige todo el proceso formativo y la producción del conocimiento. Muestra una marcada influencia de todos los enfoques subsidiarios del positivismo (conductismo, pragmatismo, funcionalismo, estructuralismo, existencialismo, entre otros) los cuales reproducen prácticas pedagógicas que promueven la transmisión acrítica de conocimientos con marcado énfasis en la acumulación, la transmisión y la simplificación/fragmentación de la realidad y, por ende de la persona (2010: 10).

De allí que, la racionalidad que domina el discurso educativo es predominantemente instrumental, el cual es acompañado de una gramática específica vinculada estrechamente a las nociones de eficiencia, eficacia, competitividad, excelencia y progreso.

De hecho, el ingreso, profuso, de las competencias al contexto educativo no se hace de manera natural ni divorciado de los cambios sociales, económicos, políticos, ideológicos. Su entrada es producto de los avances de la globalización y las exigencias de las empresas que están obligadas a producir más y mejor calidad para poder competir con otras instaladas en el mercado. Se introdujeron, entonces, las competencias y sus normas debido a que las empresas necesitaban capacitar, evaluar y calificar al personal para poder incrementar su productividad.

Sobre la base de este esquema, Becerra (1998) sostiene que se ha instalado, mantenido y reproducido un modelo de formación caracterizado por una acentuada orientación profesionalizante, cuyo propósito se dirige hacia la formación de profesionales “eficaces”, capacitados para la elaboración, aplicación y dominio de técnicas y procedimientos alejados de toda subjetividad creativa y excluida del pensar crítico y reflexivo.

Tal racionalidad ha privilegiado la acumulación de contenidos curriculares competentes, estrategias metodológicas diseñadas para reiterar pautas culturales y estrategias evaluativas legitimadoras, elementos estos que despliegan en los espacios educativos todo un sistema que refuerza, cada día, la reproducción cultural. Así, las instituciones de Educación Superior se convierten, en definitiva, en agencias de legitimación social.

Los enfoques de corte estructural, ligados a los currículos por competencias, que están invadiendo a las universidades, privilegian los aspectos técnicos en desmedro de las necesidades, intereses y particularidades de quienes cohabitan allí.

Para Barnett las consecuencias de la aplicación de estos modelos son negativas, ya que, además de perder autonomía, son técnicas, básicamente, de la sociedad industrial. Sostiene que “las competencias no pueden guiar nuestros diseños curriculares, pues, sean del orden que fueren, seguirán siendo comportamientos y capacidades para actuar de manera definida por otros. En este sentido, ellas reducen la autenticidad de la acción humana” (2001: 121-122). El problema está en que la racionalidad instrumental que anima a los currículos por competencias está orientada a dominar la realidad y no a reflexionar sobre ella.

Más reciente, Zemelman (2007) nos advierte que las competencias centradas en el saber hacer nos dibujan la imagen del hombre académico como la de “un enano mental, un sujeto ensimismado, que no se autovalora ni conoce el valor del otro”, un sujeto que como formador, contribuye a la “zoologización de la inteligencia del otro”.

Los planteamientos que hemos venido asumiendo, conjuntamente con otros autores y actores, obedecen a la concepción de currículo que predomina en el enfoque por competencias: diseños curriculares recargados y excesivamente fragmentados, por lo que la reproducción y transmisión de saberes se acomoda a una organización

disciplinar, que se manifiesta en un currículo ordenador de asignaturas o de redes conceptuales alejadas de la complejidad del mundo, es decir, los programas de estudio, mantienen un enfoque enciclopedista, proyectando una estructura atomizada del conocimiento.

De allí que, por lo general, cada asignatura sea percibida como una parcela inconexa, como prerrequisito, como simple protocolo administrativo y acumulativo de información.

Al respecto, Caldera (2009) sostiene que este desalentador panorama niega un proceso innovador y transformador de las reformas curriculares, por cuanto los modos de generar saberes están orientados, estrictamente, hacia los paradigmas del mercado, configurados bajo modelos de sistemas únicos y de referencias absolutas, reduccionistas de la realidad: envoltura epistémica que aún permea el currículo universitario, y lejos de establecer una real articulación entre los elementos curriculares, forma un coctel de asignaturas, contenidos, créditos, competencias que, en definitiva, deshumaniza al sujeto en formación. Nicolescu (1994: 6) describe esta situación “...como el empobrecimiento de la dimensión trans-subjetiva del ser. Su desnaturalización y profanación arriesgan aumentar los fenómenos de irracionalismo, oscurantismo y de intolerancia, cuyas consecuencias humanas, inter-humanas y sociales son incalculables”.

Lo cierto es que, desde esta perspectiva, el conocimiento se elabora y enseña obedeciendo a la estructura disciplinar, legitimando una incompleta aprehensión de la realidad, el enclaustramiento y la fragmentación del saber. El predominio de las categorías capacitar, instruir, transmitir favorecen una práctica pedagógica concebida como una manera simple de presentar algunos conocimientos divorciados de su contexto real, pero que benefician los intereses y privilegios establecidos.

En otras palabras, hablar de currículo universitario es referirse al ordenamiento y selección de conocimientos disciplinares,

fragmentados y secuenciados para ser aprendidos por otros mediante un plan de estudio. Visto así, el desarrollo curricular es más o menos lineal, controlado, regulado y simplificado para asegurar grupos de estudiantes competentes.

Es bueno acotar que los planteamientos antes señalados están imbricados con las prácticas tradicionales del docente universitario, prácticas que tienen que ver con los saberes que se imparten, con las asignaturas que se dictan centradas en clases magistrales que obvian categorías subjetivas, distantes de la cotidianidad, con la mirada epistémica cerrada, donde el conocimiento de lo real es lo único y válido; una práctica que en palabras de Caldera y otros (2008) se resiste a deslastrarse de las certezas construidas, lo que ha conducido a la configuración de un académico simple, disminuido y acomodado, convertido en espectador pasivo, guiado por la acostumbrada burocracia que ha desdibujado la esencia de la universidad.

En síntesis, el pensamiento del docente, en este escenario, es inmune al sentimiento, a la crítica; se simplifica a través de un saber inalterable y sin historicidad, diseñado sobre la base de una disciplinarietà, cuya justificación se encuentra en la preservación de un orden necesario para el logro del éxito en un futuro predecible.

Este entramado de obstáculos coadyuva a conformar un estudiante acrítico, zoológico, individualista, lo que, indudablemente, genera un profesional no comprometido, encasillado, reproductor, experto. Toda la desconstrucción que hemos venido realizando, supone trascender esa visión instrumental, restringida a contenidos prescritos, desajustados histórica y culturalmente.

Cabe destacar que la introducción de las competencias en el ámbito educativo no se hace de manera ingenua. La razón instrumental que la caracteriza tiende a ocultarse bajo argumentaciones teóricas y prácticas que buscan su legitimación y aceptación en los diversos espacios universitarios. Su fuerte orientación tecnológica y conductista ha venido siendo reciclada, disfrazada y reempaquetada bajo diversas

acepciones teórico-epistemológicas para, mediante el imperio del oscurantismo, legitimar una pedagogía conservadora que, a su vez, silencie el potencial de la crítica, de las interacciones dialógicas y dialécticas que se dan en los espacios universitarios y que trascienden las aulas de clase. Así, bajo ese manto oscuro, las competencias, en el currículo, tienden a revestirse de posturas onto-epistemológicas que por su naturaleza semántica les son ajenas. Con esta intencionalidad, han sido objeto de transposiciones paradigmáticas que han pretendido ponerlas a operacionalizar y funcionar a través de posturas emergentes como complejidad y transdisciplinariedad. Eso, en opinión de Zubiría, no es sino cinismo

Al haber sacado la palabra competencia sin haber reflexionado sobre la noción de teoría y sin haber tenido en cuenta el problema del concepto de paradigma, se produce una gran confusión y se da lugar a que las competencias se vuelvan un listado totalmente arbitrario de lo que sea. (2002: 55-56)

El cinismo de un currículo por competencias con apropiación del sistema categorial de la complejidad y la transdisciplinariedad no hace sino ocultar el enfoque positivista que le da origen, el cual se caracteriza por la fragmentación de la realidad, la simplicidad de sus explicaciones y de los procesos metodológicos, la descontextualización de la vida e historia de los sujetos, la ausencia de relaciones intersubjetivas, el atomismo disciplinario y un proceso pedagógico academicista-repetitivo que privilegia los diseños instruccionales cerrados, así como aquellos aprendizajes operacionales-conductuales que no hacen otra cosa que castrar las potencialidades subjetivas de reflexión, interpretación, comprensión, complejización y pensamiento crítico liberador.

Por más que se intente resignificar el término competencia en el currículo, a los fines de procurar el surgimiento de una nueva inteligencia y racionalidad que vaya más allá de la compartimentalización y reduccionismo disciplinar, su raigambre

epistemológica siempre dejaría ver una silueta pragmática, mecanicista, técnica y de sumisión a los valores conservadores de los sectores dominantes. En la metateoría de los fundamentos que soportan un currículo basado en competencias, podrán descubrirse categorías como: capacitación para el trabajo, función laboral, idoneidad de desempeño, rivalidad entre personas, requisitos de habilidades, capacidades, destrezas, conocimientos, valores y actitudes para un puesto de trabajo, entre otras, que develan la dificultad de que el concepto pueda sacarse de su postura paradigmática. A menos que sus defensores hagan verdaderos ejercicios teórico-epistemológicos que superen lo igualmente reconocido por ellos, se han detectado vacíos conceptuales y disciplinares significativos con relación al empleo del enfoque de competencias y su vinculación con la educación integral.

El esfuerzo por redimensionar el concepto de competencia en los ámbitos de la complejidad y la transdisciplinariedad, se hace aún más difícil, si problematizamos la vida curricular en nuestras universidades. Éstas actualmente están siendo arrastradas por las tendencias educativas mundiales dictadas por organismos hegemónicos en la toma de decisiones educativas y curriculares, tales como la UNESCO (1998) cuando señala que la Educación Superior debe...“proporcionar las competencias técnicas adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades”. Estas posturas luego tienen su impacto en las universidades nacionales a través de instancias, igualmente hegemónicas, como la Comisión Nacional de Currícula (CNC), la cual en su función de organismo asesor de las universidades venezolanas en materia curricular, coadyuva en la definición de políticas curriculares para el desarrollo de la Educación Superior en el país. Así, expresa, entre otros postulados, que los planes y programas curriculares deben emprender profundos cambios que promuevan conocimientos y competencias relacionados con el ejercicio profesional.

Estas imposiciones de políticas educativas dejan muy poco espacio para la deconstrucción, construcción y reconstrucción de la noción de competencia en la praxis curricular universitaria. Las condiciones organizacionales académico-administrativas de las instituciones de Educación Superior, signadas por facultades, escuelas, departamentos, coordinaciones y otras, no hacen sino consolidar personalidades, conductas, actitudes y valores aislados, con cerrazón de las necesidades, conocimientos, sentimientos y valores de los otros que cohabitan en el mismo ámbito de trabajo. La situación aún es más visible cuando observamos a los docentes y estudiantes transitando caminos con destinos diferentes. Los primeros, en un espacio cubicular con muy poca interacción con sus colegas, mientras los segundos, disgregados en sus obligaciones particulares estudiantiles o no, sin mayores relaciones intersubjetivas e interculturales entre ellos, con el profesor y con el entorno universitario. La responsabilidad recae directamente en la necesidad de cumplir con un programa, unas evaluaciones y un plan de estudio que guía al profesor y a sus estudiantes por vías accidentadas y fragmentadas hacia un título diseñado y desarrollado bajo criterios exclusivamente disciplinarios.

La hiperespecialización, entonces, amenaza definitivamente con fragmentarnos externa e internamente. Parafraseando a Barnett (2001), la disciplinarización curricular separa en lo externo, por las estructuras organizacionales actuales de las instituciones universitarias y, en lo interno, por la fuerza que ésta ejerce en las mentes, actitudes y valores de los estudiantes, profesores y comunidad en general. La casi nula relación inter y transdisciplinaria de los currículos en los ámbitos educativos superiores del país, ha relegado su discurso epistemológico a un ejercicio teórico de los más interesados y apasionados por el tema, pero en la práctica curricular se sigue imponiendo la cultura disciplinar. Esta práctica tiende a reforzar el espíritu hiperdisciplinario que ha caracterizado a la Educación Superior, desarrollándose cada vez más un coto de propietarios que

prohíbe toda incursión que sea extranjera a sus parcelas de saberes (Morin, 2001). “Los movimientos transdisciplinarios fracasaron porque no tenían amigos ni dentro ni fuera del ámbito académico. En última instancia, fracasaron porque trataron con demasiado respeto a las disciplinas y las mantuvieron intactas” (Barnett, 2001: 195).

Pareciera entonces que las políticas educativas mundiales, con su impacto en las políticas nacionales y la raigambre disciplinaria que ha distinguido nuestra Educación Superior, propician el establecimiento de la formación basada en competencias. Así la inter y transdiscipliniedad “pierden su potencia [...] debido a que otros intereses de las disciplinas están influyendo en cuáles son los contenidos válidos en la formación de los estudiantes” (Barnett, 2001: 195).

No se trata en este ensayo de hacerle una interpelación estéril al concepto de competencia, con sus implicaciones curriculares y pedagógicas en la educación universitaria, sino de profundizar en sus consecuencias para la formación del sujeto. Las competencias sólo muestran una dimensión de la silueta-sujeto, ésta es declarada como científico-determinista, objetivada, cosificada, zoologizada, reducida a acciones preestablecidas; en definitiva, el hombre y la mujer son expulsados, sin autonomía, de su condición de sujeto humano, son alienados de los intereses ocultos de la educación y su currículo. La otra dimensión permanece en las sombras, adormecida, subyugada a los designios de las atomizaciones, infertilidades disciplinarias, individualismos, eficientismo, efectismo, economicismo, laborismo, entre otras categorías propias del mundo vocabular de las competencias.

Las relaciones intersubjetivas e interculturales, la complementariedad disciplinaria, la multidimensionalidad de las interdependencias sujeto-objeto de estudios y la construcción de un nuevo sistema de representaciones, quedan adormecidas ante las limitaciones que las competencias imponen al pensamiento complejo, a la comprensión y a la reflexión crítica. En suma, a la

liberación psicológica, física, cultural y educativa del sujeto en cuanto a su condición humana y crítica.

Es preciso, entonces, avanzar hacia procesos de construcción curricular que debiliten la insularidad disciplinar y el atomismo académico. Es inminente impulsar en las instituciones de Educación Superior “prácticas vinculadas a la acción social, basadas en los principios de participación democrática, autonomía, responsabilidad, pertinencia social, diversidad, interculturalidad, trabajo cooperativo, entre otros; categorías todas que permiten configurar un nuevo orden socioeducativo” (Muro, Sánchez Carreño y Caldera, 2008: 519-520).

En el siguiente apartado avizoramos algunas claves que pueden convocar hacia la socioconstrucción de un currículo que permita la elaboración de nuevas propuestas más ajustadas a las nuevas realidades, al clima cultural del presente, que, en resumidas cuentas, promueva otras formas de participación y protagonismo del colectivo social.

## **2. En búsqueda de una postura curricular emergente**

Aun cuando lo expuesto en el aparte anterior pareciera poco alentador, consideramos que existen muchas oportunidades para generar una educación que equie al hombre de lo necesario a fin de que pueda tener una actuación vitalmente articulada con una realidad compleja y dinámica.

Para ello, se hace necesario asumir una postura curricular crítica, comprometida realmente con el entramado saber académico-saber cotidiano que, en verdad potencie el sentido de la solidaridad, dignidad, sensibilidad, responsabilidad y compromiso social en el ser humano, que, en definitiva, forje una mirada abierta al ser.

Este desafío exige a las universidades, como lo acotan Caldera, Plaza y Sánchez Carreño :

Procesos de resignificación de la racionalidad que mantiene sometida la vida y el lenguaje universitario, a objeto de asumir el pensamiento como una construcción social que conjugue a una compleja gama de sentidos y múltiples determinaciones culturales, históricas, políticas, sociales. (2008: 2).

Por tanto, se requiere desarrollar un pensamiento que sustentado en la condición humana, impulse el razonamiento y la reflexión de manera compleja, para poder interpretar las múltiples interrelaciones entre la universidad y su entorno social y así potenciar y promover la transformación social.

Un proceso de transformación que persiga adecuar la universidad a los nuevos tiempos debe tomar en cuenta el valor cultural, colectivo e individual, expresados en la necesidad de impulsar, en todo ser humano, la capacidad para aprender, crear, innovar y comunicar bajo concepciones que apunten hacia la construcción de sociedades más solidarias, democráticas y participativas.

El clima epocal lo requiere, es imposible negar la fuerza de la razón sensible, de lo simbólico, de la imaginación, lo estético, el diálogo intercultural, la existencia de la diferencia, el valor de los tecnologías de la información y la comunicación, el surgimiento de nuevas organizaciones culturales. En fin, es vital el diálogo y la participación crítica acerca de lo que pasa en el mundo.

Como lo señala De Abreu (2008), ya no se puede ocultar la complejidad de la vida, que habrá de expresarse también en la complejidad de otro pensamiento constituido-constituyéndose desde y mediante revolucionarias alianzas. El pensamiento se complejiza cuando trata de ejercitarse en una forma de pensar capaz de dialogar, de negociar con lo real, no aisladamente, ni de forma fragmentada, sino como inacabado, abierto a nuevas realidades.

En el plano educativo, asumir la complejidad implica propiciar otras salidas a la organización disciplinar presente en los contenidos de programas y planes de estudio; organización que ha direccionado

las diferentes propuestas curriculares, desplegando en los espacios universitarios todo un sistema que privilegia la reproducción cultural.

El modo mutilante de organizar el conocimiento es incapaz de reconocer y de aprehender la complejidad de la realidad, es por ello que se debe evitar la visión unidimensional, abstracta y, sobre todo, tomar conciencia de la naturaleza y de las consecuencias de los paradigmas que fragmentan el conocimiento y desvirtúan lo real. El interés de la educación se debe centrar, entonces, en desarrollar un modo complejo de pensar la experiencia humana, ya que el estudio de cualquier aspecto de la misma ha de ser multidimensional, multifacético.

Frente a una formación de la certeza y de la certidumbre, el pensamiento complejo va a permitirle al mundo de la educación librarse del encadenamiento de los conceptos lineales que, constantemente, obligan a repetir afirmaciones dichas por otros. (Fontalvo, 1999).

En este contexto, se puede hablar de la transdisciplinariedad como propuesta abrazada a la complejidad; ambas, puntales del pensamiento emergente. La primera, de acuerdo con De Abreu (2008), es una posibilidad que podría suprimir los devaneos de la lógica disciplinar y producir significativos cambios culturales e, incluso, quebrar el orden del saber moderno, con el decidido surgimiento de nuevas orientaciones para el acto de conocer.

El verdadero espíritu de la transdisciplinariedad va más allá de todo lo que prácticamente se está haciendo en el presente: su ideal no consiste sólo en la unidad del conocimiento, sino que camina hacia la autotransformación y hacia la creación de un nuevo arte de vivir. Por ello, la actitud transdisciplinar implica la puesta en marcha de una nueva visión transcultural, transnacional, transpolítica y transreligiosa.

Es de esperar que este nuevo paradigma sea el que nos permita superar el realismo ingenuo, salir de la asfixia reduccionista y entrar

en la lógica de una coherencia integral, sistémica y ecológica, es decir, entrar en una ciencia más universal e integradora, en una “ciencia” verdaderamente transdisciplinaria.

De lo que se trata es de una nueva metodología que aborde las variadas situaciones que se presentan cada vez con más frecuencia. Generar un currículo flexible, complejo y transdisciplinar requiere crear un mapa cognitivo, compartir un marco epistémico amplio y una meta-metodología que sirvan para integrar los diversos enfoques, perspectivas y postulados que emergen en el ámbito, cada vez más extremo e interconectado, que ocupan los seres humanos en el mundo.

Una práctica curricular centrada en la complejidad y en la transdisciplinariedad se fundamenta en un conjunto de principios y ejes (González, 2009; Morin, 2000 y Muro, Sánchez Carreño y Caldera, 2010) que le darían organicidad y coherencia.

Entre algunos principios que sustentan un currículo transcomplejo destacan:

**El bucle educativo:** la educación en su sentido más amplio, no es estable, sino que se presenta como un sistema en meta espiral, de ida y vuelta. Esta variabilidad permite religar y emerger, convirtiendo a la incertidumbre en el elemento navegador y diferenciador del proceso.

**El relacionamiento:** este principio permite construir, deconstruir y reconstruir. Desde el punto de vista reflexivo, genera en los actores educativos el proceso transdisciplinario; en consecuencia, crea en el contexto las condiciones para llegar a la complejización.

**La identidad humana:** a través de la teoría educativa transcompleja, los seres humanos buscan el equilibrio con la naturaleza, se persigue, entonces, la libertad, la reflexión, el análisis y la crítica. En consecuencia, la educación humaniza y rehumaniza al sujeto, busca armonía con el mundo, su naturaleza y consigo mismo.

**La transformación:** un currículo desde esta perspectiva, se imbrica con los procesos de transformación social, cultural, ideológica, tecnológica, política y económica. En este principio destacan el dinamismo, la comunicación, el cambio, la incertidumbre, lo investigativo y lo innovador.

**La multidimensionalidad:** el reconocimiento de la complejidad y la incertidumbre que caracteriza a los problemas contemporáneos, requiere abordar la realidad de manera múltiple, que privilegie a la racionalidad discursiva, dialógica, prospectiva y creadora de alternativas.

Ejes que fundamentan una práctica curricular transdisciplinaria y compleja:

**Epistemológico-filosófico:** la crisis epistemológica a la que asistimos impone repensar las teorías pedagógicas, las lógicas y los métodos que le dan sentido y significado a la educación. Por tanto, es inaplazable asumir nuevas claves de interpretación, nuevas maneras de pensar, nuevas sensibilidades como formas de aproximarse a lo complejo y diverso del mundo actual.

**Eco-político:** es vital la participación de los actores universitarios, tanto en su comunidad como en contextos más amplios, en procesos orientados a proteger el ambiente y la biodiversidad. Así como pensar la política educativa como un camino para dar organicidad a una nueva sociedad, a un nuevo orden de convivencia ciudadana, lo que coadyuvaría al respeto y al reconocimiento de uno mismo y del otro.

**Axiológico:** este componente es inherente a los procesos de formación y surge de la complejización del sujeto. La credibilidad, honestidad, sentimiento son características esenciales para lograr un verdadero equilibrio y comprensión con sentido humano.

**Metodológico-praxiológico:** un currículo emergente asume el ejercicio de un pensamiento complejo, hermenéutico, transdisciplinario y reflexivo, así como la incorporación de las

tecnologías de la información y la comunicación, pero sin perder de vista la diversidad y la realidad cultural del contexto. Es necesario establecer organizaciones en red como espacios de posibilidades para, en equipos, generar nuevas capacidades intelectuales.

Un currículo transcomplejo debe vitalizar las experiencias-problemas que emergen desde la investigación. De esta manera se vinculan, de manera significativa y relevante, los saberes generados desde los diálogos hermenéuticos, para así socioconstruir con base en la intersubjetividad.

Al considerar lo anterior, se hace necesario contar con espacios académicos de apertura, con facilidades de acceso que permitan a los actores realizar los ajustes en atención a sus necesidades, ritmos de aprendizajes y potencial socio-cognitivo. Es necesario, igualmente, consolidar redes inter e intrainstitucionales que propicien el intercambio de experiencias en atención a la integridad y complejidad del proceso educativo.

De allí que, el conocimiento se organiza más allá de las disciplinas, a través de núcleos temáticos generados de los problemas planteados. Ese conocimiento debe articularse en atención a las decisiones del colectivo.

### **3. Elementos propositivos para la socioconstrucción del currículum**

**De una formación algorítmica a una formación transdisciplinaria y compleja.** Los problemas multidimensionales y polivalentes que afectan profundamente la vida del ser humano en el planeta, ya no pueden seguir viéndose de manera aislada. La complejidad rizomática que rodea al sujeto viviente constriñe la pretensión de las instituciones educativas por formar individuos competentes en campos con tendencias hiperespecializadas, que en muchos de los casos, resultan incapaces de ver más allá de sus fronteras.

La transdisciplinariedad y complejidad como constructos teóricos ofrecen opciones epistemológicas, ontológicas y metodológicas con efectos expansivos de aprehensión a los problemas globales que deben caracterizar la formación de los nuevos formadores. Los estudios disciplinares, definitivamente, ya han demostrado su debilidad para comprender el entramado de relaciones inter y transdisciplinarias que se dan en los diferentes campos del saber. La linealidad algorítmica tradicional de los currícula universitarios resulta infértil para comprender que los problemas y soluciones a los conflictos sociales y científicos ya no se encuentran exclusivamente en campos del saber como el económico, el político o el de la medicina, o en las explicaciones matemáticas, físicas, químicas o en cualquier otro campo.

La vida es compleja, sus explicaciones y comprensiones deben hallarse en la multidimensionalidad de una arquitectura curricular rizomática que interconecte recursivamente la cultura científica universitaria con la cultura literaria, artística y social. Es decir, cultivar un episteme transdisciplinario que haga del currículum y de las universidades verdaderas instancias formadoras cuya silueta-sujeto se libre de la condición infrahumana reduccionista para transitar cualidades humanistas de criticidad, conciencia, creatividad, valores y sufrimientos, lo cual en definitiva da sentido a la vida.

**De un episteme por competencias a un episteme por proyectos.** Martínez Miguélez (2009) sostiene que la matriz epistémica remite a una forma de pensar, generalmente inconsciente, que puede llegar a constituir un modo de vida, de ser y de actuar. La matriz epistémica daría, de esta manera, origen a nuestra cosmovisión, a nuestra mentalidad e ideología. Ésta condiciona el actuar de las personas y justifica la toma de decisiones en eventos de trascendencia para la vida; tal como sucede en los ámbitos académicos universitarios.

Existen estructuras arraigadas en los ámbitos pedagógicos universitarios favorecidas por currícula disciplinares que han convertido a docentes y alumnos en verdaderos autómatas repetidores de teorías y comportamientos. La aplicación de métodos y técnicas didácticas guiadas por objetivos o competencias de manera unívoca no hacen, sino afianzar una postura epistémica que reduce la autonomía del sujeto, castra su irrenunciable condición crítica y oscurece la riqueza de las relaciones intersubjetivas e interculturales. En síntesis, una arquitectura curricular disciplinar entorpece las potencialidades subjetivas de reflexión, interpretación, comprensión, complejización y pensamiento crítico liberador que tienden a ser ocultadas por posturas tecnocráticas.

Sin embargo, ante esta desesperanza surge una nueva forma de pensar la pedagogía y el currículo. La episteme transdisciplinaria, aunque débil en los espacios universitarios, poco a poco va fortaleciéndose en su intento por dotar a los actores universitarios de una cosmovisión de las relaciones, de las complejidades, de los sistemas abiertos, de los entretreídos y de los puntos de convergencias entre aquellas cosas (conocimientos, saberes, valores, creencias, sentimientos, etc.) que en apariencia pudieran resultar distintas e inconexas, pero que en cuyo fondo puede descubrirse toda una complejidad rizomática de convergencias que cambiaría el paradigma positivista dominante por un episteme transdisciplinario al cual ya no se llega de manera directa y lineal para la solución de problemas, sino de manera indirecta, convergente, recursiva, integrada, complementaria, sistémica y compleja para construir una silueta-sujeto curricular crítico-dialéctico-dialógico, humano, ecológico, social y político. ¿Cómo hacer de esto una realidad? ¿Qué procedimientos metodológicos usaríamos para fortalecer la construcción de una matriz epistémica transdisciplinaria? ¿Cómo pudiéramos vencer el arraigo disciplinar-tecnocrático imperante en los formadores universitarios? Las respuestas a estas interrogantes pudiéramos hallarlas en un currículo pensado desde proyectos pedagógicos basados en la investigación.

**Un currículo por proyectos para el fortalecimiento de un episteme transdisciplinario.** Ante la debilidad lexical en las universidades en cuanto al uso de un lenguaje dirigido hacia la práctica de la interdependencia, las convergencias complejas y la potencialidad de transferibilidad entre los saberes facilitados por la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad; se hace necesario buscar opciones curriculares que fortalezcan la construcción de estos epistemes. Así tendríamos un proceso pedagógico abierto a la generación de cualidades de reflexión, comprensión, criticidad, creación e interacciones dialógicas y culturales que permitirían a los docentes y alumnos vivir, por intermedio de la investigación permanente, nuevas realidades desde lo global, lo emancipatorio, lo humano y lo dialógico. El currículo, aquí, estaría dándose en constante deconstrucción, construcción y reconstrucción de realidades transdisciplinarias.

Proponemos entonces una metodología por proyectos como centro arquitectónico del currículo que, basada en la investigación, lo flexibilice y ajuste a las necesidades y características cambiantes del programa en formación. La naturaleza proyectiva del currículo debe procurar la reconstrucción social, cultural y educativa para convertir a los formadores en verdaderos protagonistas. La investigación es el currículo y el currículo es la investigación en pleno desarrollo, el cual debe ser una construcción colectiva en torno a problemas, necesidades, temas, vivencias y proposiciones cuyo abordaje debe trascender cualquier pretensión disciplinaria y darle sentido social, cultural y crítico a la formación profesional mediante convergencias complejas y transdisciplinarias.

## **Referencias**

BARNETT, R. (2001). **Los límites de la competencia**. Barcelona: Gedisa.

- BECERRA, O. (1998). Los efectos perniciosos de la racionalidad instrumental en el espacio escolar. En **Encrucijada Educativa** N° 1. Caracas: AELAC.
- CALDERA, Y. (2009). **Po(ética) para configurar otro pensamiento ético – político en la universidad: Entramado inclusivo de lo vivido**. Tesis doctoral. Cumaná: UDO.
- CALDERA, Y.; PLAZA, M. y SÁNCHEZ CARREÑO, J. (2008). Emergencia de un pensamiento onto-político en la universidad porvenir. En **Kaleidoscopio**. Vol. 5, N° 10. Puerto Ordaz: UNEG.
- COMISIÓN NACIONAL DE CURRÍCULO (2006). **Reunión Nacional de Currículo. Documento Base**. Caracas: USB.
- DE ABREU, E. (2008). **(Trans)formación docente y pensamiento (est)ético**. Proyecto de tesis doctoral. Cumaná: mimeo.
- FONTALVO, R. (1999). Educación y transdisciplinariedad. En **Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados**. Caracas: CIPOST.
- GONZÁLEZ, J. (2009). **Teoría educativa transcompleja**. Bolivia. CTE.
- MARTÍNEZ MIGUÉLEZ, MIGUEL (2009). Hacia una epistemología de la complejidad y transdisciplinariedad. En **Revista Utopía y Praxis Latinoamericana**. Año 14. N° 46. Maracaibo: Luz
- MORIN, E. (2000). **Introducción al pensamiento complejo**. Barcelona: Gedisa
- MORIN, E. (2001). **La cabeza bien puesta: Repensar la reforma-reformar el pensamiento**. Buenos Aires: Nueva Visión.
- MURO LOZADA, X. (2010). **Anuncio de otra forma de pensar la educación: desde una pedagogía y un currículo radical crítico**. Caracas: mimeo.
- MURO LOZADA, X.; SÁNCHEZ CARREÑO, J. y CALDERA, Y. (2008). Propuesta curricular para el rediseño de doctorados en educación. Caso: UPEL. En **Encuentro Educativo**. Vol. 16, N° 3. Maracaibo: LUZ.
- NICOLESCU, B. (1994). **Transdisciplinariedad, desvíos y derivas**. París: Arzac.
- TUNING (2007). **Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina**. Bilbao: Universidad de Deusto.

SánchezC., José y PérezR., Carlos. *Hacia un currículo transdisciplinario: una mirada desde...* **Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales**. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero-Diciembre. N°17(2011):143-164.

UNESCO (2008). **Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe**. Cartagena de Indias: mimeo.

ZEMELMAN, H. (2007). Cómo piensan los maestros. En **Seminario Internacional, Educación y Pensamiento Crítico**. México: mimeo.

ZUBIRÍA, S. (2002). La mala pedagogía se hace con buenas intenciones. En G. Bustamante. **El concepto de competencia II**. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.