

Para pensar sin currículum en la escuela

Enrique Pérez Luna

E-mail: enriqueperezluna@gmail.com

Zajari De La Ville

E-mail: zajaridlv@gmail.com

Universidad de Oriente

Resumen: La crisis del pensar atraviesa casi todas las categorías fundantes de la modernidad. El paradigma, como sistema de significaciones, ya parece no servir para dar respuestas y Lanz (2005) se pregunta si será posible pensar sin esta categoría. Este artículo representa un intento por estudiar la situación del currículum como paradigma escolar, dar respuesta a las interrogantes sobre su agotamiento y si es posible pensar en la escuela sin currículum. Desde una posición hermenéutica se intenta avanzar en la necesidad de que la escuela por venir indague en otras posibilidades de organización de los saberes que representen una alteridad de pensamiento emancipador.

Palabras clave: paradigma, currículum, transdisciplina, formación, diálogo de saberes.

Abstract: The crisis of thought goes through almost all the founding categories of modernity. The paradigm, as a system of meanings, seems no longer able to give answers and, Lanz (2005) asks himself if it will be possible to think without this category. This article represents an attempt to study the curriculum as a scholar paradigm, to give an answer to the questions regarding its exhaustion and, if is possible to think of the school without curriculum. Standing from an hermeneutic point of view, it is attempted to move forward in the necessity of the future school inquires onto other possibilities regarding organization of the knowledges that represent an alterity of emancipating thought.

Key words: paradigm, curriculum, transdisciplinary, training, knowledge dialogue.

Fecha de recepción: 25-02-2011.

Fecha de aceptación: 06-06-2011.

Résumé: La crise du penser traverse presque toutes les catégories établies de la modernité. Le paradigme, comme système de significations, semblerait ne plus servir pour donner des réponses et Lanz (2005) se demande s'il serait possible de penser sans cette catégorie. Cet article prétend étudier la situation des parcours académiques comme paradigmes scolaires, répondre aux questions sur leur épuisement et proposer la possibilité de penser dans l'école sans ces parcours. Depuis une position herméneutique, on essaie d'avancer vers la nécessité que l'école à venir pourrait avoir pour rechercher d'autres possibilités d'organisation des savoirs pouvant représenter une altérité de la pensée émancipatrice.

Mots clés: paradigme, parcours académiques, transdiscipline, formation, dialogue de savoirs.

..., ciertos paradigmas ya no sirven para pensar, ciertos paradigmas que nos acompañaron durante décadas, siglos incluso, ya no están en condiciones de pensar el mundo, ya no sirven para explicar el mundo, para guiar nuestras conductas en el mundo que estamos.

Lanz, R. (2005: 421). *El arte de pensar sin paradigmas*.

1. Introducción. Crisis de paradigmas, crisis del currículum

Para plantear la noción de paradigma es necesario partir del significado que tiene una determinada visión de mundo, esto explica que un paradigma despliega su propia interioridad desde una concepción sobre la naturaleza y la sociedad. En el pensamiento de Kuhn (1962) un paradigma representa una matriz disciplinar que intenta dar respuestas a determinadas interrogantes de investigación. En el contexto de la discusión del clima cultural del presente, los sistemas de significación parecen afectados por una profunda crisis, ya nada tiene la certeza que aparentemente antes poseían, todas las categorías correspondientes al ámbito teórico-epistemológico han entrado en sospecha y un ambiente de incertidumbre parece caracterizar el clima de la investigación. La concepción de paradigma forma parte de esta crisis, su lógica se ha impuesto como lógica del

pensar; el paradigma se ha encargado de señalar sobre qué, cómo, dónde y cuándo hay que pensar.

Pensar sin paradigmas, como lo propone Lanz (2005), representa una propuesta en el contexto de una crisis signada por el agotamiento de cierta racionalidad que se ha impuesto en los espacios escolares como lógica de lo deliberado. Así, una nueva visión paradigmática no resuelve el problema, invita a la reflexión, al debate ontocreador para que afloren las explicaciones del mundo real. De esta manera, las formas de conocer no pueden constituirse como predeterminación del paradigma o de una episteme que surge como constelación de competencias performativas que imponen una determinada forma de pensar.

Es en esta lógica donde cabe la interrogante: ¿A qué se ha de considerar currículum?; este término refiere a una concepción paradigmática sobre la realidad que en el espacio escolar se transforma en “contenido programático”, representando en la actualidad, no una manera de pensar el mundo, sino un modo de reproducir una pauta valorativa de una determinada corriente educativa. Este propósito proyecta la crisis del presente al espacio escolar pues esta idea de currículum trastoca el concepto de realidad, no solamente porque la cultura positivista crea su propia referencia de realidad desde un manifiesto cierre conceptual, sino porque dicha posibilidad ya señala un propósito de dominación que tiene como base las nociones de saber y poder. Para enfrentar esta concepción de currículum es necesario:

1. Deconstruir el modo de producción del conocimiento para develar la racionalidad del currículum y su tendencia en el proceso de formación.

2. Estudiar las formas discursivas de lo escolar que convierten al currículum en una de las principales herramientas para la dominación cultural de docentes, de alumnos y hasta de comunidad, ya que la arbitrariedad toca todos los espacios culturales.

3. Analizar las consecuencias que produce el conocimiento en la sociedad, esto es, estudiar las prácticas sociales e interrogar a la realidad en cuanto a los proyectos políticos reproductores-hegemónicos.

4. Desdogmatizar y desmitificar el discurso de la ciencia para ubicarlo en el plano de las realizaciones humanas.

Estos propósitos encuentran al currículum como instrumento reproductor de la cultura escolar; el mismo responde a los lineamientos de un proyecto de sociedad y se modifica o ajusta según la dinámica del control social. En consecuencia, se hace necesario interpelar al currículum en sus diferentes concepciones, como organizador de saberes, como hilo conductor de un proceso o como instrumento de reproducción cultural. Esta discusión debe sentar las bases para una búsqueda que represente ruptura con la prescripción y, por tanto, el nacimiento de un saber que emerja del cruce de la cultura académica y la cultura pública.

La interpelación debe considerar que el currículum, tal como se le conoce, representa una matriz atravesada por la razón instrumental; así, su lógica se estructura en competencias “necesarias” no para producir saberes, sino para saber-hacer con el saber prescriptivo. Esto significa que el currículum representa una propuesta para asumir tareas determinadas por imposiciones teórico-metodológicas. En este sentido, asociando currículum con episteme, se cumple lo planteado por Moreno: “La episteme no se piensa; se piensa en cambio con ella y desde ella. En cierto modo se es pensado por ella, en cuanto el pensamiento por ella está regido”. (1995: 50). Esta idea alude al hecho de cómo los modos de representación de la realidad, a pesar de ser construcciones humanas, terminan imponiendo una direccionalidad que se constituye en cultura escolar en el espacio educativo. Así, el currículum no se plantea como organizador de saberes o como instrumento para pensar, termina desplegándose como instrumento que piensa por nosotros, pues sus directrices desdibujan el concepto de ser y de existir.

Entonces, la crisis del currículum es crisis del propósito de una racionalidad instrumentalizada que no da preeminencia a los procesos de problematización-aprehensión de la realidad. En esta racionalidad, y desde la perspectiva ontológica, el currículum se asume como razón constituida que valida saberes y procesos pedagógicos.

Con lo planteado se puede establecer que el currículum no fue pensado para pensar, ha sido instrumento para negar la crítica, la creatividad y la imaginación. El currículum se ha constituido en un objeto cultural que piensa por el docente y por los alumnos, convirtiéndose en un instrumento de dominación cuyas bases son las disposiciones escolares de las performatividades como ejes de violencia simbólica.

Más allá de toda prescripción se debe plantear la organización de los saberes desde las posibilidades de la constitución de una matriz epistemológica para impulsar formas de pensamiento en consonancia con la dialéctica de lo real. Así, todo fundamento performativo se constituye en una contradicción que mediatiza el proceso de formación.

El currículum no puede quedar atrapado en la idea de modelo; debe representar una manera de acercamiento al mundo para investigar sobre un saber que permita el pensar, que rompa con la idea de lo “a priori” lo cual se traduce en la expresión de las performatividades. En consecuencia, el currículum debe ser un proyecto para pensar la realidad más allá de todo cierre conceptual.

Un currículum donde nada sea a priori, donde se proponga una nueva manera de pensar, se constituiría en una diferente manera de percibir, construir y sentir que se proyecta como otra forma de enseñar y de aprender; esta es la respuesta a la noción reiterativa de un currículum cuyo propósito es simplificar la complejidad del acto de formación. Se trata entonces de una manera de concebir el currículum que se manifiesta en el presente con signos de clausura, expresión de una profunda crisis que a decir de Téllez:

... concierne al desmoronamiento de las claves de inteligibilidad y de legitimación que, desde fines del siglo XVIII, regularon las configuraciones discursivas y las prácticas sociales modeladoras, a la vez, de nuestras maneras de pensar —y pensarnos— y de actuar... (1995: 114).

Atrás debe quedar la idea de pensar por los alumnos o de que estos piensen de acuerdo a la lógica de una concepción curricular que pretende suprimir la realidad o presentarla como deliberada y, por tanto, el pensar se supedita a ésta. Así, la idea de pensar sin currículum en la escuela representa una alternativa pedagógica para el desarrollo de las potencialidades humanas con la finalidad de estudiar la realidad desde la experiencia del pensar y donde la formación sea camino a la autoconciencia.

En este caso, la formación se convierte en una narrativa de la experiencia humana y como tal no puede estar supeditada a ningún modelo que mediatice su desarrollo. La única posibilidad es representarnos en un constituyente desde las experiencias de alumnos, docentes y sectores comunitarios que desplieguen sus esfuerzos a la interpretación de lo real desde lo real. Es en este escenario donde se puede hablar de un pensar complejo, no de un “pensamiento complejo”, pues el pensar la realidad se debate entre lo “dado” y lo “dándose”, entre la historia conocida y la historia-proyecto cuyo carácter prospectivo no se trastoca ante el agotamiento de una matriz de significaciones con un propósito deliberado. Para Tellez:

Se trata del agotamiento histórico de una constelación de principios organizadores de las maneras de conocer, de significaciones teóricas, ideo-culturales y político-ideológicas que, entretrejidas en la experiencia vital, modelaron las formas de pensar, de actuar y de sentir, a lo largo de casi dos siglos. (1995: 115).

El currículum como está concebido tiene su propio sentido de lo real, pero este sentido nada tiene que ver con la apreciación de realidad que docentes, alumnos y comunidad poseen. Una

apreciación sin mediatizaciones conduce a la configuración de un yo representado por las lógicas de sentido de cada sujeto escolar; por esto, el conocimiento de la escuela, fuera de las pretensiones hegemónicas del currículum, tiene varios yo, y es en esa posibilidad de transversarlos donde tiene sentido la socio-constitución del conocimiento.

La idea de pensar en la escuela sin currículum no descarta la existencia de un cúmulo de saberes que ya forman parte de lo que habrá que discutir, no solamente en relación con su pertinencia histórica, sino también acerca de los modos como fueron constituidos. De esta manera, la escuela será espacio para el estudio de contenidos que expliquen realidades y su lógica de constitución.

En una nueva concepción de la organización de los saberes los elementos pertinentes a la relación saber-método representarán las bases para una nueva ontología del pensar que desde la escuela se constituya en la relación saber-hacer-transformar y que el acto de formación devenga en propósito para transformar(nos). Esto implicará articulaciones pedagógicas que descubran en el diálogo de saberes las problemáticas reales, los fundamentos de lo por conocer y cómo conocer; así, se podrá hablar de complejidad, ésta no está en el currículum, ni en los programas, ni en los textos, sino que se expresa en los razonamientos de cada quien, en la palabra que se pronuncia.

La organización de los saberes debe constituirse como matriz epistemológica donde lo primero será la concepción del ser; desde allí gnoseológicamente se debe dar cuenta de que lo educativo se despliega como reflexión sobre una realidad que se problematiza desde las formas del pensar. Así se concibe también la cultura escolar como un universo de significaciones que a partir de la problematización de lo real permita el aprendizaje como experiencia social.

2. Alteridad y currículum: otra manera de organización de los saberes desde la relación complejidad-transdisciplinarietàad

Ante la crisis que presentan las categorías con las cuales la modernidad explicaba la problemática educativa, el discurso pedagógico deberá presentarse como la búsqueda de lo otro en sus espacios simbólicos. Esta posición disuelve el principio de orden y control de una identidad escolar cuya supuesta noción ontológica presenta a estas categorías como inamovibles, petrificadas e incapaces de abrir espacios conceptuales más allá de lo constituido.

En este sentido, es necesario superar la objetivación del sistema conceptual, desplazar el saber que sólo preeminencia lo aparential de los procesos sin tomar en cuenta la libertad y conciencia del sujeto que transita los espacios escolares. Este planteamiento niega, desde su propia base, al proceso de formación que contribuye al encuentro del ser con su otro ser. Así, la noción de formación, siguiendo a Hegel, está atravesada por la alteridad; es decir, la formación representa el encuentro con el otro que vive en nosotros en una experiencia de autoconciencia. En este caso el ser capta la imagen del mundo y crea su propia imagen, la cual es transversada con las diferentes imágenes que construyen los otros abriendo posibilidades para el diálogo intersubjetivo.

Es así como toma fuerza la idea de la intimidad del ser como alteridad suprimida que sólo aparece en el proceso de autoconciencia. La experiencia de alteridad puede poner de manifiesto la manera cómo es capaz el ser de nutrirse de lo vivido en la búsqueda de explicaciones esenciales. De esta manera, los conceptos y procesos se estudian desde su base histórica; la experiencia de la alteridad se constituye en el desplazamiento de la imposición para redimensionar el trabajo intelectual como acto de creación.

El diálogo debe aparecer en el espacio formativo; docente, alumno y comunidad deberán expresar sus impresiones para construir y desarrollar los saberes en estrecho contacto con la vida que es la que abre posibilidades a la conciencia individual. Lo formativo

también superará lo individual y en el proceso de transversalización se desarrollará el diálogo de saberes para que la particularidad dé paso al encuentro con lo colectivo.

En este sentido, no se trata de realizar reformas al currículum, es necesario regresar a la esencialidad de este concepto; es decir, considerarlo como categoría en movimiento, para que de esta manera el saber se transforme en apropiación de lo real a través de su problematización.

Una concepción-otra del currículum, como principio de alteridad, debe partir de interpretar que la formación tiene como base la actividad consciente del hombre, la manera como construye sus propios conceptos y logra expresarse desde su interior; el currículum deberá convertirse en herramienta para la autoformación y para la búsqueda de la alteridad en la socio-constitución de saberes.

Una diferente manera de organización de los saberes deberá nutrirse de lo vivido, para esto la relación saber-vida se constituirá a través del diálogo como hermenéutica colectiva. En este caso es importante considerar el pensamiento de los alumnos y los referentes teóricos de los docentes; lo teórico que circula con los textos y que representan el contenido de las disciplinas podrá nutrirse del pensar colectivo si se toma en cuenta el cruce de puntos de vista en el desarrollo de procesos intersubjetivos. Esto representa la fusión aula-comunidad desde donde se teje una hermenéutica para la conformación del saber pedagógico tomando como referente el saber social. Lo importante es confrontar el saber constituido con el pensar del alumno; para Zemelman:

Si pensar es más que explicar, hay que evitar que lo real, transformado en contenido (parcial, relativo), devenga en un sistema de referencias que anule la capacidad de problematizar lo objetivo. A partir de esta consideración se puede hacer la distinción entre el pensar teórico-formal y el pensar que no se encuentra en ninguna estructura teórica, pero que reconoce en la articulación el marco

lógico-epistemológico que garantice que el pensamiento se oriente hacia la objetividad. (1992: 184).

Es decir, lo objetivo, aun formando parte de un conocimiento acumulado de las disciplinas, debe permitir el sentido de problematización; esto redundando en crítica epistemológica, en verdadera lógica de sentido del diálogo de saberes y, por tanto, en discusión que permitirá al docente orientar la enseñanza y la apertura del proceso de investigación. En este sentido, investigar en la escuela pasa de consultar en los textos a problematizar el saber desde diferentes opciones cognoscitivas.

Así, el pensar teórico-formal, que tiene su base en el modo de producción del conocimiento y se despliega como ejercicio propositivo de la ciencia, se ve complementado por el pensar lo real desde las articulaciones de la problematización que en el fondo puede impugnar saberes con el ejercicio de la crítica epistemológica.

En consecuencia, no se trata de preservar un eje curricular que devenga dispositivo de la reproducción de saberes; se trata de abandonar la idea de que todo ya está pensado, que el currículum piensa por el docente y por el alumno porque su grado de objetividad sobrepasa los poderes de la práctica creativa. Lo que se quiere es formar sujetos conscientes de lo que significa problematizar lo real como espacio del pensar que tiene su base en una lógica constructiva.

Estos espacios del pensar son incluyentes de formas de razonamiento, pues el sujeto escolar al expresarse en conglomerados educativos permite la creación de redes intersubjetivas donde el saber se transversaliza proponiendo opciones que el docente puede aprovechar para convertir la experiencia de formación en un acto consciente y creador. Para Zemelman: "... el progreso del pensamiento crítico se vincula también con la capacidad de reaccionar contra la fragmentación del conocimiento,..." (1992: 103). En esta lógica, punto de vista de este autor, la totalidad representa una forma de pensar la realidad y por esto la fragmentación no puede tener

cabida si la enseñanza, como orientadora de la relación aprehensión-problematización, se explicita como diálogo de saberes en el contexto de una hermenéutica colectiva.

Darle sentido a las propuestas de los alumnos debe tener en el docente a un verdadero orientador que hace del proceso de investigación la alternativa para el pensar crítico. De esta manera, el acto educativo deja de ser repetidor y fragmentado para convertirse en creador e innovador.

Otro elemento fundante del diálogo de saberes lo constituye la diversidad de referencias en el plano cognoscitivo como producto de la riqueza conceptual que se transversa en el encuentro intersubjetivo. Es necesario escuchar los diversos puntos de vista de los alumnos, los cuales están provistos de su significado de experiencia de vida, pero estos se deben transversar entre sí y con los referentes teóricos que poseen los docentes con el propósito de establecer, desde diferentes modos del pensar, construcciones lógicas explicativas de la realidad.

Por esto la ruptura con una determinada noción de currículum, definida desde la prescripción y el despliegue de competencias, encontraría en la relación complejidad-transdisciplinariedad una mirada-otra de la organización de los saberes teniendo como base el diálogo intersubjetivo. En esta propuesta es fundamental considerar el concepto de transversalidad; este se refiere a la necesidad de imbricar las diferentes referencias de los alumnos sobre la realidad. Así tiene sentido la constitución del saber en el contexto del cruce con otros saberes.

La transversalidad representa una noción asociada a la riqueza conceptual de los referentes de sentido aportados por los alumnos; lo transversal se considera y es considerado en el nivel ontológico como parte del pensar complejo. La transversalidad no es un concepto que se dinamiza por sí solo, es expresada por los alumnos y docentes cuando problematizan la realidad en la búsqueda de explicaciones. Se funda

desde lo heterogéneo y no procura hacerse homogéneo; tiene que ver con lo intrínseco pero se proyecta hasta lo extrínseco; puede partir de lo visible pero se orienta en captar lo invisible. La transversalidad es posibilidad en lo expresado por los protagonistas de la práctica educativa y esto significa cruce de cultura académica, cultura pública y cultura de la experiencia, así, lo transversal es interrelacional en la multiplicidad.

En este sentido, es necesario el desarrollo de una práctica pedagógica que potencie el diálogo de saberes como diálogo transversal-intersubjetivo. En este escenario, se plantean puntos de contacto sobre nociones diversas que se atraviesan entre sí planteándose la irrupción de un pensar complejo desde una multiplicidad disciplinaria; esto es posible por el cruce de las diferentes nociones que la realidad proporciona. Se trata de una dinámica transversal-hermenéutica que no se refiere a una sola disciplina, se refiere a diversos aspectos y miradas transdisciplinarias, a saberes fronterizos con visiones que permiten el surgimiento de lo complejo desde su significado, sus relaciones con otros saberes y su transversalización con la realidad.

En este sentido, el currículum u otra organización de los saberes debe considerar que el punto de vista de los alumnos, en una educación abierta ante el proceso del pensar, puede referirse a un aspecto o a muchos aspectos, a una idea que corresponda a una disciplina o a varias disciplinas. Así, la construcción discursiva proveniente de una práctica dialogante puede representar puntos de encuentros bien por acuerdos conceptuales o por desacuerdos que desencadenan debates profundos sobre ideas que terminan trascendiendo lo estrictamente disciplinario.

Lo transdisciplinario no lo es porque sea complementario, lo es porque se constituye en una visión transversal que recupera la unidad en lo múltiple y se corresponde con un pensar complejo. Este se enfrenta a toda idea reduccionista disciplinar planteada desde una matriz curricular performativa. En consecuencia, el diálogo de saberes

representa un escenario donde alumnos y docentes transversan un conjunto de ideas, que más allá de pertenecer a diferentes disciplinas o a una disciplina, hace énfasis en el pensar complejo de relaciones internas y sus relaciones con lo externo. En el diálogo de saberes el alumno y el docente dialogan con autores, con conceptos y categorías en la búsqueda de una explicación-otra.

En el planteamiento anterior subyace la necesidad de que la cultura académica establezca puentes dialogantes con la cultura pública, pues esta última realza lo cotidiano como forma de conocer. Este punto de vista adquiere importancia porque el universo cultural de los alumnos se pone de manifiesto como aporte subjetivo e intersubjetivo en la constitución de saberes que son recreados en el contexto de los modos de vida.

En consecuencia, plantear la posibilidad de pensar sin currículum en la escuela, representa una alternativa que solo puede desarrollarse si la relación espacio escolar-comunidad se transforma en el centro del proceso de formación. El propósito, a través del diálogo de saberes, es impulsar una nueva lógica de sentido configurada desde la subjetividad social. Para González:

La subjetividad social se encuentra en las representaciones sociales, los mitos, las creencias, la moral, la sexualidad, los diferentes espacios en que vivimos, entre otros aspectos, y está atravesada por los discursos y producciones de sentido que configuran su organización imaginaria,... (2007: 17).

Se puede considerar dentro de esta perspectiva que el diálogo de saberes representa el único escenario donde se desarrollan procesos transdisciplinarios; esto es posible porque en esa instancia transitan todos los saberes posibles y se despliegan cruces disciplinarios para intentar explicar un problema. Los docentes, alumnos y comunidad pueden plantear las raíces de un problema, aparece lo social, lo natural, lo imaginado, y el todo se conjuga en una búsqueda de explicaciones que traspasen lo aparential.

No se trata de un encuentro con una orientación visible y única de explicación del conocimiento, sino que ahora se trata de la posibilidad de que aflore la autoconciencia como base de la formación, se trata de discutir cómo son pensados los objetos de investigación, escuchar en colectivo las diferentes visiones; con esto las definiciones y las conceptualizaciones no es que ya son, sino que son en el debate recreador y, por tanto, el ejercicio intelectual comunitario es para razonar, aceptar, contradecir y a veces rechazar el hecho de que ya los objetos tienen una explicación.

El diálogo de saberes, como ejercicio transdisciplinario y como nueva forma de organización de los saberes, destaca que la nueva manera de observar y percibir se convierte en búsqueda para superar lo constituido. Raab al plantear el problema ontológico destaca el concepto de diversidad relacional frente al ser de las cosas y este aspecto permitirá la búsqueda en lo diverso, lo cual conduce a la posibilidad de transversar todos los diferentes puntos de vista sobre las cosas que requieren ser explicadas. Para la autora:

De acuerdo con la ontología el ser de las cosas es uno en sí mismo y único, pero se puede asumir ante él diferentes actitudes, según el enfoque con que se aborde. Esta diversidad relacional es la que permite hablar de aspectos o visualizaciones distintas del ser de las cosas. (1995: 24).

El hecho de que el ser de las cosas sea uno y único no niega que se puedan asumir diferentes actitudes, esto depende de determinados enfoques explicativos y a la propia realidad en constitución. Es de advertir que estos diferentes enfoques están asociados con la creatividad, por lo cual el diálogo de saberes es ontocreativo, se refiere a nuevas construcciones teóricas, a nuevas aproximaciones colectivas que comienzan a explicar enfoques que se acercan a lo inédito.

Plantear la necesidad de una nueva manera de organización de los saberes significa asumir, desde el diálogo, una posición transdisciplinaria que según Nicolescu:

... comprende, como el prefijo “trans” lo indica, lo que está, a la vez, entre las disciplinas, a través de las diferentes disciplinas y más allá de toda disciplina. Su finalidad es la comprensión del mundo presente, y uno de sus imperativos es la unidad del conocimiento. (1996: 37).

En el diálogo de los saberes, desde una posición ontocreativa, no existe una única apreciación, existen diferentes puntos de vista que intentan buscar la unidad del conocimiento aunque esto no sea posible. Lo importante es la palabra que se pronuncia, es el cruce que puede darse en el propio escenario de la intersubjetividad.

Así, el proceso de formación está referido al despliegue de una relación que tiene que ver con la lógica, la ética y la estética. El conocimiento, en su constitución, no solamente se refiere a lo objetivo, está atravesado por una posición de internalización de valores que son inseparables del conocer y de la aplicación del conocimiento y al mismo tiempo lo intrínseco-sensitivo forma parte de esa búsqueda humana por explicar las cosas.

En lo transdisciplinario el eje valores-sensibilidad coexiste manteniendo tensiones que pueden crear espacios fronterizos, conocimientos que se ubican en espacios de nadie. Estas tensiones están en la mente de los sujetos que perciben, desde y con su creatividad, la emergencia de lo inédito. En una nueva organización de los saberes, las tensiones se expresan entre lo objetivo y lo subjetivo, entre la lógica y la ética, entre la lógica y las sensaciones, y la transdisciplinariedad se concibe en el momento de búsqueda, allí cuando los saberes se transversan.

En consecuencia, el diálogo intersubjetivo representa el espacio donde se cruzan los saberes y el proceso de formación adquiere su complejidad. Así, la construcción mental y la expresión de ideas enriquece el plano cultural y el propósito es penetrar en lo constituido, buscar lo no explicado o lo explicado que se debate en otra forma de explicación como consecuencia de nuevas relaciones contextuales.

No se trata de pensar con el currículum o que este nos piense en tanto nos rijamos por sus principios, lo que interesa es partir del diálogo de saberes porque allí la realidad se muestra polifacética y porque las expresiones de la diversidad hacen del principio complejidad otra lógica de sentido que impregna los conceptos de formación, enseñanza y aprendizaje. Esta nueva lógica de interpretación y de argumentación discursiva se hace cada vez más abierta y justifica una diferente lógica de organización de los saberes en constitución y en consonancia con lo real.

Desde lo real a lo imaginado, como fuerza creadora, se despliega el proceso de producción del conocimiento; se trata de un proceso basado en la crítica como expresión de autoconciencia que se sacude de estados de alienación y se convierte en producente de ideas. La respuesta viene desde la creatividad, esta se constituye en una herramienta importante para transversar los saberes, lo cual define como ontocreatividad la posibilidad de crear otros conceptos, caminos, saberes fronterizos; es decir, otras miradas del ser sobre el ser, del ser sobre la naturaleza de la realidad.

Finalmente, no es posible pensar en la muerte del currículum si no es desde otra manera de pensar la organización de los saberes donde el propósito no sea sustituir una vieja hegemonía por una nueva; lo que interesa es permitir que se abra un camino nuevo para la formación humana que sea posibilidad emancipatoria.

Referencias

- GONZÁLEZ, F. (2007). **Investigación cualitativa y subjetividad**. India: McGraw-Hill.
- KUHN, T. (1962). **La estructura de las revoluciones científicas**. México: Fondo de Cultura Económico.
- LANZ, R. (2005). El arte de pensar sin paradigmas. En **Educere**. Vol. 9, N° 30, pp. 421-425. Septiembre, 2005. Mérida. Venezuela.

MORENO, A. (1995). **El aro y la trama: episteme, modernidad y pueblo**. Caracas: Centro de Investigaciones Populares.

NICOLESCU, B. (1996). **La transdisciplinariedad. Manifiesto. Multiversidad mundo real** Edgar Morin, A.C. México: 7 Saberes.

RAAB, E. (1995). **¿Realismo maravilloso o realismo mágico?: ontología de la realidad o fenomenología de la percepción**. UPEL. Caracas.

TELLEZ, M. (1995). Crisis de paradigmas en las ciencias sociales. Signos de clausura. Signos de invención. En **RELEA**. N° 0. CIPOST. UCV. Caracas.

ZEMELMAN, H. (1992). **Los horizontes de la razón**. México: Anthopos.