
REFLEXIONES ACERCA DE LA TRANSVERSALIDAD EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA VENEZOLANA DESDE UNA PERSPECTIVA HERMENÉUTICA

REFLECTIONS ABOUT TRANSVERSALITY IN VENEZUELAN UNIVERSITY TRAINING FROM A HERMENEUTIC PERSPECTIVE

María E. Calderas B.

Universidad de Oriente Núcleo Nueva Esparta
maescalbri@gmail.com
Nueva Esparta-Venezuela

RESUMEN

La transversalidad en el marco de la educación constituye una alternativa que permite por un lado la aproximación y el refuerzo mutuo entre disciplinas y por el otro aniquila la fragmentación y parcelación del conocimiento. Desde esta perspectiva, el presente artículo tiene como propósito fundamental reflexionar sobre las implicaciones de la transversalidad en la formación universitaria venezolana. Metodológicamente el estudio está enmarcado en el enfoque cualitativo, con una perspectiva hermenéutica, que permitió el viaje por el universo textual de diversos autores y por la polifonía de las voces que son parte de la universidad venezolana, logrando atrapar y construir categorías de análisis que desde luego fueron adquiriendo forma a través de un proceso de articulación e interacción, hasta constituir enunciados problematizadores. Se apuesta entonces por una formación universitaria integral donde la transversalidad como elemento vinculante a esta profundiza la búsqueda gnoseológica en el encuentro del estudiante con los saberes, a fin de superar la colonialidad de estos que de una u otra manera están enraizados en las subjetividades de los sujetos pedagógicos y con ello abrirse hacia un verdadero diálogo transdisciplinario de saberes.

Palabras Claves: universidad, transversalidad, formación universitaria.

ABSTRACT

Transversality in education field is an alternative that allows for a side approach and mutual reinforcement between disciplines and by the other it disappears knowledge fragmentation and divisiveness. From this perspective, this article has as fundamental purpose reflect on the transversality implications in training university in Venezuela. The study is framed in the qualitative approach, with a hermeneutic perspective that allowed the trip around textual universe of different authors and by the polyphony of voices into Venezuelan university, achieving trap and build analysis categories that were taking shape through a process of articulation and interaction, until being a set of principles. There is a bet by a comprehensive university training where transversality, as binding element, deeps the gnoseological search in the meeting of the student with the knowledge, in order to overcome the its coloniality that in one way or another are rooted in the pedagogical actors subjectivity toward a true transdisciplinary knowledge dialog.

Key Words: university, transversality, university training

Recibido: 15-11-2011

Aprobado: 20-04-2012

INTRODUCCIÓN

La actual coyuntura histórica, se presenta con grandes contrastes, contradicciones y con una profunda crisis desestructurante de los referentes epistémicos a partir de los cuales se organizó el orden general del saber de la modernidad. Esta crisis ha dejado tras de sí la deshumanización del ser, por un lado, un deterioro medio ambiental a grandes escalas, pobreza y hambre por doquier, guerras militares y mediáticas, sistemas políticos y económicos que van en detrimento de la calidad de vida de una importante parte de la población mundial y del desarrollo potencial del ser humano, por el otro. Todo ello ocurre en este clima cultural del presente, que se muestra en medio del desorden, del caos y de la incertidumbre.

Transitando por un camino signado por un nuevo orden mundial, que la mayoría de los expertos en las distintas áreas del conocimiento coinciden en denominar posmodernidad, otros tantos la suelen llamar: capitalismo tardío, era digital, modernidad líquida o de cualquier otra manera. Sin embargo, expresa Díaz (2008) el nombre no hace el fenómeno.

La incertidumbre, el caos, la contradicción, la complejidad de los fenómenos, la realidad poliédrica, la instantaneidad, parecen ser los rasgos distintivos de este clima cultural, desde donde pretendo orientar las miradas y lecturas de la transversalidad en la formación universitaria. Esta es la revelación que golpea día a día en todos los ámbitos de la vida y la cotidianidad y pone frente a lo paradójico y a la perplejidad, como resultado de heterogéneas y diversas interpretaciones entre lo que acontece.

Todos estos cambios de alguna manera han repercutido en todas las esferas y ámbitos en los que el ser humano se desenvuelve, en la sociedad, en las ciencias en general y en lo particular en las ciencias sociales, y la educación como parte de esta no está exenta de ello, llevando a que se gesten cambios de paradigmas que invitan a revisar el modos de hacer ciencia, de pensar y reflexionar, no solo en Venezuela sino también en otros países.

Es una educación que se concibe como un proceso integral, donde la enseñanza y el aprendizaje no quedan reducidos a la transmisión y reproducción de contenidos preestablecidos en un currículo, sino que brinda las bases para la integralidad de la persona no solo desde el hacer, sino que involucra el ser, conocer y convivir, es decir, considera al ser humano en toda su complejidad y multidimensionalidad.

Por supuesto que en esa búsqueda incesante de querer lograr una educación integral se presenta la transversalidad como uno de los cami-

nos para alcanzarla. Una transversalidad que va más allá de la incorporación o inserción en el currículo de temas, ejes o enseñanza transversal, es decir, se ubica en un diálogo transdisciplinario de saberes.

En este sentido, en el presente artículo se mostrará de manera sintetizada la metodología utilizada en el estudio, para lo cual se consideró el enfoque cualitativo desde la perspectiva hermenéutica.

Se plantea además un recorrido teórico que pone en evidencia lo que es y ha sido la transversalidad en el currículo y más allá de él. Asimismo se exponen los hallazgos que representan la polifonía de las voces de la universidad venezolana en materia de formación y las distintas formas en que esta se concreta.

Una vez inmersos en este discurso reflexivo-crítico y problematizador se ubicó a la transversalidad en la formación universitaria venezolana y del esta manera se abrió la posibilidad de ofrecer una serie de reflexiones como cierre del artículo que invita a plantear la transversalidad desde una visión de complejidad.

METODOLOGÍA

Lo que se pretende con la presente investigación es reflexionar acerca de la transversalidad en el contexto de la formación universitaria venezolana a través de un proceso intersubjetivo, necesario en el estudio de una realidad compleja, mediante la recolección sistemática de información en varias fuentes significativas.

Con respecto a lo antes mencionado se partió de la concepción interdependiente del conocimiento, según la cual esta investigación se circunscribe a los postulados del enfoque cualitativo, en este sentido señala González (2000) que las investigaciones bajo esta perspectiva deben ser rigurosas y contextualizadas, garantes de la intersubjetividad para la comprensión de realidades complejas, sistemáticas en el procesamiento de la información, flexibles en el rumbo y en la toma de decisiones durante el proceso y con potencialidades para incorporar diversas metodologías para la captación de los significados y sus explicaciones.

El referido enfoque, parte de señalar a la teoría como un factor para la reflexión en y desde la praxis, asimismo se intenta comprender la realidad, describiendo el hecho en el que se desarrollan los acontecimientos, profundizando en los diferentes motivos de tales hechos y constituyéndose el sujeto investigador en un individuo interactivo y comunicativo, que comparte significados, los relaciona y llega a explicaciones, Canquiz (2004).

Aunado a esto, se fueron construyendo categorías de análisis que configuraron el cuerpo y la vida misma de la investigación. Categorías

que se cartografiaron e imbricaron como un espiral recursivo, hermenéutico, dialéctico en una categoría más amplia: Formación.

La hermenéutica como herramienta clave para este estudio, permitió por un lado la interpretación de textos, discursos y por el otro, la comprensión de los significados de los fenómenos por medio de un proceso dialéctico, para lo cual fue utilizado un enfoque global y holístico desde donde se articularon saberes a través de un proceso de diálogo continuo.

Es por ello que resultó ser el camino por excelencia para el análisis de realidades complejas que requieren considerar todos los elementos que se interrelacionan.

Como herramienta de apoyo para el procesamiento de la información se utilizó el software atlas. ti versión 5.1, de origen alemán, permitiendo una producción adecuada y cónsona a la estructura general de la investigación.

Se consideró además como informantes claves a los distintos coordinadores y coordinadoras de la comisión central de currícula de las siguientes universidades: Central de Venezuela (UCV), de los Andes (ULA), de Oriente (UDO), del Zulia (LUZ) y la Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).

Una vez realizadas las entrevistas y con ayuda del Atlas. ti, se abrió un fichero o contenedor como unidad hermenéutica a la que se le asignaron los documentos (entrevistas), citas, códigos, anotaciones o memorándum, entre otros.

Ya organizada la información y dividida en pequeñas porciones o unidades temáticas (citas), fueron emergiendo categorías y subcategorías conforme se iban examinando los datos línea a línea, lo cual facilitó vincular el bagaje teórico referido al tema con lo expresado por los entrevistados. En la medida que se suscitaba el análisis, simultáneamente se planteaban interrogantes y comparaciones que permitieron obtener un conjunto de resultados ricos en contenido por el tratamiento aplicado.

Las categorías y subcategorías se asociaron e integraron en una categoría o familia de categorías más amplia y comprensiva. Este procedimiento se llevó a cabo en correspondencia con lo establecido por los autores Strauss y Cobin (2002) en cuanto al proceso de codificación axial, que comprende un eje de relaciones que se dan entre las categorías menores, concentrando de esta manera y conceptualmente un conjunto de elementos que comparten un mismo significado.

En cuanto al proceso de estructuración, y una vez establecido y organizadas las categorías que se estimaron pertinentes y que se juzgaron como las más adecuadas y como elementos descriptivos de los

datos presentados producto de las entrevistas, se organizaron los datos de manera ordenada, abarcable y operativamente con miras a tener una visión con distintas aristas de la realidad universitaria.

En el caso que nos ocupa en esta investigación, los datos que emergieron del proceso de categorización en forma de categorías amplias, categorías y sub categorías han sido dispuestas utilizando diagramas de flujos que muestran diferentes ángulos de la realidad fenoménica universitaria venezolana. Este procedimiento que ha sido considerado como la estructuración de los datos, consistió básicamente en un movimiento en espiral, que permitió el movimiento del todo a las partes y viceversa, aumentando en cada vuelta el nivel de profundidad y de comprensión, buscando atrapar la riqueza de elementos que se interconectan, vinculan, interactúan y dialogan, formando redes de categorías de una realidad captada desde distintos ángulos, con la pretensión de lograr obtener una buena imagen o estructura de la realidad estudiada. Estructura, que expresa Martínez (2004), que “podría considerarse como una “gran categoría”, más amplia, más detallada y más compleja, como el tronco del árbol que integra y une todas las ramas” (p.276).

En referencia a la contrastación, se logró comparar y contraponer las reflexiones de la investigadora con la de otros investigadores y por supuesto con el universo textual de diversos autores a fin de entender mejor las posibles diferencias y coincidencias, logrando una integración de los elementos que se conjugaron en el estudio, lo que se tradujo en un enriquecimiento del cuerpo de conocimientos del área estudiada.

En síntesis, se crearon redes de trabajos que implicó un arduo esfuerzo que requirió de una amplia imaginación creadora y escrutadora, a decir de Martínez (2004) consistió “en descubrir y manipular categorías y las relaciones entre ellas” (p.279). Es decir, a partir de una reflexión crítica, profundamente creadora e inventiva se lograron crear nexos y analogías entre categorías centradas en la coherencia interna de las mismas y no en la atención focal de las observaciones a nivel secundario.

LA TRANSVERSALIDAD CURRICULAR

La cuestión de la transversalidad ha suscitado un interesante debate en torno a esta, debido a la gran variedad de concepciones que orbitan a su alrededor y de las cuales echa mano la educación para plantear propuestas pedagógicas diversas.

La transversalidad ha sido considerada como componente, estrategia de actuación docente, que se integra al currículo bien sea como tema, eje o contenido a insertar de manera sincrónica y diacrónica en el plan de estudio, impregnando la actividad educativa en su conjunto.

Se dice diacrónica (vertical), en el sentido que se apoya en el concep-

to de continuidad y secuencia, pues implica el grado de articulación, continuidad, integración y secuencia de los objetivos y contenidos agrupados en unidades organizativas para el dominio de conocimientos o habilidades que son el resultado final de alguna o algunas de las lógicas del currículo.

Sincrónica (horizontal) porque descansa en los conceptos de simultaneidad y confluencia, es decir, que ocurre al mismo tiempo. Representa el grado de articulación entre los objetivos y contenidos agrupados en unidades organizativas en cada momento espacio-temporal en el caminar del estudiante por la carrera.

Estos dos atributos son los garantes de la integración de la propuesta curricular con los aspectos organizativos-administrativos y por ende del control de la ejecución del diseño.

Al respecto señala Bravo (2002) que la transversalidad implica la inclusión en el currículo de temas, programas, ejes o enseñanzas transversales. Pues desarrolla tanto lo cognitivo como lo afectivo en el educando, conjugando conocimientos e información con el mundo de los valores, las decisiones, los sentimientos y las actitudes, además de las acciones, de manera tanto vertical como horizontal a lo largo de su formación académica.

Este modo de ver y trabajar la transversalidad ha sido objeto de debate y de fuertes críticas en el quehacer educativo, pues al suponer la incorporación al curriculum de temas, tópicos, contenidos, etc., pierde su carácter dialéctico, constituyéndose únicamente como referente estático, lo que se traduce en una pérdida inevitable del dinamismo de lo real.

En este sentido, expresa Pérez (2009):

La transversalidad se ha considerado erróneamente como contenidos que atraviesan todos los saberes" (p.62)... "como contenidos que se integran a las áreas del saber, atraviesan diversos las programas, se despliega en el plan de estudios, impregnan a la actividad educativa, constituyen competencias que se definen de acuerdo a las áreas" (p.63).

De este modo, la transversalidad pasa de su estado natural de dinamismo a un estado estático, al pretendérselo limitar su accionar en un espacio y tiempo, que significa en parte la ruptura con la imaginación como fuerza creadora. En todo caso, su finalidad queda reducida a la legitimación de saberes y proposiciones determinadas.

Con ello, se pretende olvidar que la transversalidad es inherente al ser humano, es un hecho inédito y anónimo, que está presente en todo el quehacer educativo, por cuanto se explicita en el razonamiento del estudiante.

Desde esta óptica, la transversalidad supone por un lado, la indagación de nuevas y variadas formas pedagógicas de producir cono -

cimientos y por el otro, se manifiesta en la problematización del saber, en la necesidad de poner a dialogar lo antagónico, lo contradictorio, lo coincidente, lo diverso, Pérez (2009).

LA TRANSVERSALIDAD MÁS ALLA DEL CURRÍCULO

Hablar de transversalidad nos remite necesariamente a lo atinente a innovaciones y reformas educativas que apuestan por una formación integral, donde el educando logra el desarrollo de toda su multidimensionalidad como ser humano, es decir, en los aspectos intelectuales, corporales, sociales, ético-morales que coadyuvan al desenvolvimiento armónico y pleno de su personalidad dentro del contexto social en el que vive.

Son reformas educativas con amplio sentido humanístico que contemplan entre otras cosas, apropiarse y poner en marcha los planteamientos establecidos por la UNESCO en el informe presentado por Delors y otros (1996), donde se destaca la necesidad de trascender la visión puramente instrumental y tecnocrática de la educación para transformarla en procesos formativos donde dialoguen y se articulen: el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y el aprender a ser.

De cara a estos propósitos perseguidos es conveniente afirmar que se hace necesario deconstruir el concepto hegemónico de formación como acción reproductiva, mecanicista y transmisionista. Si se pretende avizorar otro horizonte de formación asociado a la transversalidad, es necesario tener presente que cuando se alude a esta noción no se hace referencia a la universidad que hoy se tiene, sino, a ese espacio universitario que se debe construir y consolidar.

La transversalidad más allá del currículo, exige que se organice el conocimiento desde otra mirada, es decir, desde lo transdisciplinario, a fin de avanzar en el proceso de debilitar las fronteras entre las disciplinas y crear nuevas regiones del conocimiento que permitan y activen un diálogo permanente entre saberes y de los diferentes niveles de la realidad.

Esto exige inevitablemente un cambio en el paradigma de la formación universitaria, en el que se desarrolle un nuevo imaginario pedagógico, donde lo transdisciplinario funge como soporte fundamental de una nueva concepción del conocimiento, que instiga en marcar el sentido y la operancia de otro modo de pensar, es decir, se trascienden las disciplinas con tanta fuerza que entren a cuestionar las bases propias de la disciplina.

Desde esta perspectiva, Fontalvo (1999) expone que:

Desde la transdisciplinariedad, el proceso educativo adquiere mayor riqueza pues encontrará siempre en diferentes disciplinas lo que es una especie de espacio de nadie pero lleno de flujo de información provenien-

te de las diversas disciplinas, para ocupar el espacio que está más allá de toda disciplina, por eso atraviesa todas las disciplinas, al mismo tiempo implica la transformación de lo que atraviesa, creando su propio espacio el cual sobrepasa todas las disciplinas. Este espacio se caracteriza por ser de apertura, de libertad de diálogo, de encuentro, de comprensión (p.11).

Sin duda, la transdisciplinariedad, va mucho más allá de la transferencia de procedimientos, métodos o técnicas de una disciplina a otra, o del estudio de un objeto, problema, por la convergencia de múltiples disciplinas; está referida a la posibilidad de ir más allá, a través y entre las disciplinas, que invita por un lado a la unidad del conocimiento y por el otro se encamina hacia la auto transformación y la creación de un nuevo modo de vivir, sentir, pensar y de aprehender la realidad multidimensional actual.

La transdisciplinariedad, entonces, dará lugar a una lógica plural irreducible a partir de la cual se crean diversidad de nexos y tejidos entre las disciplinas, conocimientos en expansión (redes de conexión electrónica) y procesos comunicacionales interactivos-complejos y múltiples-, por tanto, la universidad se convierte en un espacio emblemático de diálogo y producción de conocimientos donde converge la paradoja de lo uno y lo múltiple.

Se trata de nuevas búsquedas del ideario de formación universitaria en el que se recupere la potencialidad del pensamiento, es decir, pensar desde la complejidad (en sentidos y lógicas activas en conjunción e implicación). Exige apertura a las posibilidades inéditas de los procesos creadores implicados en la vida humana: pensar, sentir, emocionar, reaccionar, hacer, observar, reflexionar, actuar, imaginar.

En suma, con el diálogo de saberes, se incorpora la diversidad de puntos de vista en el respeto por lo intersubjetivo. Interesa que se entienda que en el saber convergen acuerdos y contradicciones, no se trata de un camino destrozado, sino donde aparecen obstáculos y grandes debates formativos que enriquece el proceso de formación universitaria.

Por consiguiente, no consiste en un diálogo para ponernos todos de acuerdo, sino que a pesar de las diferencias, nos ubica en puntos de convergencia, de cruce y en el que se conjugan lo local-global, para entender y comprender mejor los fenómenos y las realidades multidimensionales de esta contemporaneidad que nos asiste.

Finalmente, en el diálogo no existen unos saberes o unas opiniones necesariamente mejores que otras, sino, un enriquecimiento constante a partir de la búsqueda del mejor argumento, por lo que el tipo de relaciones que se generan no están

basadas en el poder, sino en la búsqueda conjunta de estrategias para mejorar las condiciones –de cualquier tipo– de los actores sociales y educativos, en fin, de todos.

Es necesario, por lo tanto, pensar el diálogo de saberes más allá del encuentro, pues al tiempo que se genera el diálogo, se produce conocimiento científico, se renuevan y refrescan las disciplinas, se reivindica lo producido en otros espacios extra académicos o extra científicos, permitiéndonos, por un lado, montarnos de una vez por todas en el tren del siglo XXI y por el otro, caminar con pie firme hacia el logro de la soberanía científica y tecnológica.

Claro está, la universidad deberá hacer un gran esfuerzo en pro de formar hombres y mujeres capaces de producir conocimiento pertinente, adecuado y cónsono a nuestro tiempo y conocimiento capaz de dialogar con los conocimientos de vanguardia y de frontera que se generan en otras latitudes.

En este sentido, el diálogo de saberes no se circunscribe únicamente a la voluntad de querer reivindicar los saberes ancestrales gestados en las comunidades indígenas y populares de nuestro país, sino que también facilita el encuentro con aquellos producidos en cualquier parte del mundo, a fin de capacitarnos para entablar un diálogo con nuestros homólogos, bajo ciertos códigos que demanda el lenguaje científico actual.

LA TRANSVERSALIDAD Y SUS IMPLICACIONES EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

En el ámbito universitario venezolano actual, no existe un camino único para la formación académica que allí se imparte. En el confluyen una serie de diseños que no acaban por concretarse; en algunos casos ciertas instituciones educativas aún se mantienen ancladas a un modelo tradicional por contenidos y objetivos, otras tantas optan por el enfoque basado en competencias en el que la transversalidad juega un papel importante pues facilita la búsqueda de sentido y la formación integral del educando.

Generalmente estas propuestas quedan más en el plano declarativo, como aspecto teórico, es decir, que el drama suele ser mayor en la praxis educativa, al encontrar docentes enfrascados en los contenidos y/o objetivos, propiciando la fragmentación y parcelación del conocimiento. Lamentablemente en el caso venezolano eso tiende a ser la norma.

Vivimos aferrados a una estructura de pensamiento que no nos permite avizorar un horizonte otro, que no sea el de formar bajo un esquema de contenidos parcelados, que nos obliga a colocar alcabalas y controles en las fronteras de las disciplinas.

Desde estas consideraciones, la mayoría de las universidades venezolanas, aun se mantienen ancladas en un modelo curricular por contenidos que propicia la parcelación, la compartimentación y la fragmentación, con una clara tendencia hacia lo mecanicista y con cierta preeminencia en lo memorístico. (Ver gráfico 1)

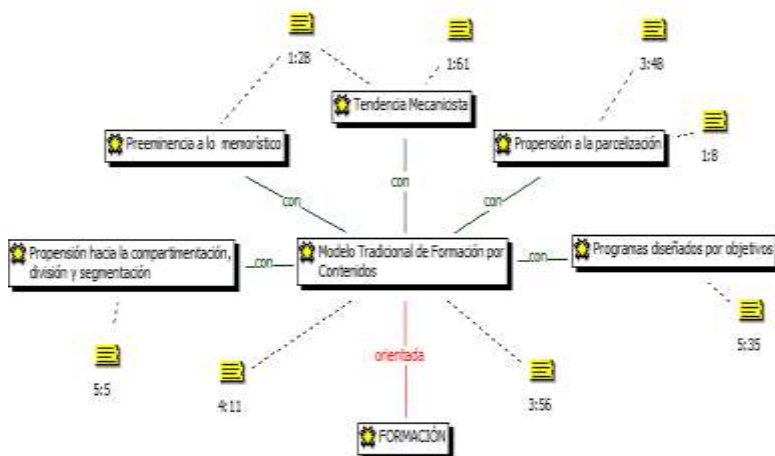


Gráfico 1. Diagrama de articulación de la categoría formación desde el modelo tradicional por contenidos.

Este tipo de modelo curricular le quita aliento de vida a la posibilidad de inventiva y creatividad del estudiante, reduciendo sus potencialidades artísticas y de toda índole a su mínima expresión.

Todo ello, se ha promovido desde nuestros espacios escolares durante muchos años, y aun se mantiene vivo, aunque para muchos ha muerto, a nuestra consideración, sólo ha muerto en el papel, pero se mantiene husmeando por todos los rincones de la universidad, a pesar de los cambios que se están propiciando en materia curricular. Al respecto, expresa Lanz (2011) que “las mentalidades instaladas y el peso de las tradiciones de siglos allí congelados no serán pasivamente removidos por los efectos jurídicos de normatividades abstractas que apenas se conocen” (p.8).

Este tipo de esquema suele asumir al estudiante como un ser pasivo, incapaz de tomar las riendas de su vida y en ocasiones es considerado como depositario de información con enormes dificultades para transformar ésta en conocimientos, lo que se traduce según Freire (2003) en una “educación bancaria”. Desde esta mirada, se apunta hacia una educación antidialógica, donde el docente en su quehacer universitario se especializa en cumplir y depo

sitar un contenido programático, bien sea diseñado por él o por la comisión de currícula, y donde su único objetivo, es, que el estudiante repita o vomite en un examen exactamente lo dicho por él, desfigurando totalmente la condición humana del educando.

Se manifiesta en la universidad venezolana, una especie de pseudo aprendizaje cuyas directrices están enmarcadas en un proceso de estudio de carácter mecánico, instrumental, automático y memorístico.

En este sentido, encontramos docentes que estimulan este tipo de aprendizaje, donde el estudiante destina horas de su tiempo para aprender al caletre un tema, una guía de estudio y lo hace recitando y repitiendo una y otra vez la información suministrada por el profesor; información que obviamente olvida y que no representa para el otra cosa que no sea la posibilidad de memorizarla, para luego repetirla en exámenes orales y escritos, en fin para pasar la materia.

Se enfatiza entonces, en una formación centrada en la transmisión de conocimientos descontextualizados, enciclopédicos y disciplinares, que persiguen alcanzar objetivos prefijados y con un docente que no se vincula espiritual y emocionalmente con el estudiante y que además aplica herramientas y técnicas sin involucrarse en el proceso de transformación, impidiendo el ejercicio de la crítica y de la búsqueda de la liberación del alumno.

En este sentido y según extracto tomado del Manifiesto de Córdoba (1918) se afirma que “si no existe una vinculación espiritual entre el que enseña y el que aprende, toda enseñanza es hostil y por consiguiente infecunda. Toda la educación es una larga obra de amor a los que aprenden”. (p. 1)

Claro está, esta no ha sido la única manera en la que se mueve la universidad venezolana en materia de formación, en la actualidad está luchando arduamente por la aceptación e implementación del enfoque por competencias, que por cierto, sus ideas nacen a propósito de lo que ha sido el Proyecto Tuning, que se inició en primer lugar para la Unión Europea, y que luego comenzó a permear a nuestras instituciones universitarias, a través del Proyecto Tuning para América Latina (2003). (Ver gráfico 2)

Este proyecto inicialmente seleccionó algunas universidades, y dentro de ellas algunas carreras, que sirvieron luego como pilotos y a las que se les proporcionó todo un cuerpo de directrices que aún hoy se discuten y se plasman en los documentos oficiales de nuestras casas de estudio.

En este sentido, y a partir del año 2006 la Universidad del Zulia (LUZ) en esa búsqueda de encontrar la manera de hacer mejor las cosas, decretó a través, del Consejo Universitario el enfoque por com

ción educativa: la transversalidad. Estrategia que irrumpe en esta institución a partir de 1994, bajo la denominación de programas directores y que perduró durante muchos años en estos espacios académicos. Sin embargo, y a pesar de los esfuerzos realizados y las bondades manifiestas de esta estrategia, en la práctica no tuvieron el éxito esperado.

Hoy por hoy, la transversalidad es apoyo a la nueva política curricular en LUZ, es decir, que por analogía la transversalidad es considerada como parte inherente a las competencias generales prevista por la institución y que forman un cuerpo de ejes transversales en esta universidad.

Ejemplo de ello, la constitución del eje transversal para la paz, como un valor producto más que un valor causa. Desde esta consideración no se puede hablar de paz, sino hay una vinculación con las acciones que cotidianamente hacemos las personas dentro de la universidad y el efecto que se produce el interactuar armónicamente.

El eje transversal para la paz, suscita en la comunidad universitaria la posibilidad de vivir y convivir con el otro manteniendo relaciones armónicas y de respeto. El concepto de paz que se desprende de este eje, no debe ser visto como un supuesto metafísico, sino que tiene que ver con la racionalidad y con la posibilidad de diálogo en el encuentro con el otro.

Por este mismo camino, han estado transitando otras universidades venezolanas, entre las que destacan: la Universidad Central de Venezuela (UCV), la Universidad de Oriente (UDO), la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) y la Universidad de los Andes (ULA) con algunas excepciones, entre otras.

Convergen las universidades antes mencionadas, en que el enfoque por competencias se sintetiza la transversalidad, por cuanto resulta una oportunidad, que no implica en ningún caso un recetario o listado de cosas, un punto de cierre o una respuesta, por el contrario, y a pesar de los serios cuestionamientos al que se enfrenta, implica un cambio de escenario, que permite la flexibilización curricular y la movilidad estudiantil entre facultades, escuelas y carreras, además de ello, posibilita la formación de un ciudadano, basada en los cuatro pilares fundamentales de la educación del futuro establecido por la Unesco, a través del informe de Delors, que integran el hacer, el conocer, el ser y el convivir como un todo interrelacionado y complejo.

Obviamente orbitan alrededor de este enfoque una serie de elementos que han sido promovidos desde el ámbito laboral; escenario que se sustenta en un modelo económico cuyos intereses están siendo seriamente cuestionados y criticados. Sin embargo, y a pesar de la historia que se esconde detrás de todo esto, la universidad ha venido re-

semantizando conceptos y cambiando escenarios, a fin de consolidar una propuesta que responda a los tiempos y a la nueva lógica civilizacional.

Las competencias vistas desde el desarrollo humano, deben dar lugar a su complejización, así lo han expresado los representantes en materia curricular de estas universidades, a fin de evitar volver a la fragmentación y la separación.

Visto así, el enfoque por competencias se traduce en una oportunidad de retomar algo que como misión educativa ha estado presente y que valoramos como importante, entre las que además del saber, el hacer y el convivir, siempre está el aprender a aprender, es decir, es esa necesidad que tenemos hoy día de reconocer que las competencias no tienen en ningún momento un punto de cierre, sino, es darle al estudiante la posibilidad de seguir creciendo, desarrollándose y necesariamente en todas sus dimensiones.

De alguna manera, el proceso de cambio que esto implica, ha producido una inevitable resistencia que va desde seguir manteniendo una postura de cierre y con muy pocas posibilidades de diálogo, que en ocasiones han generado discusiones etéreas entre docentes en distintas esferas de la universidad, por el solo hecho de cuidar sus parcelas disciplinarias y peor aún por desconocimiento del tema.

Además de la resistencia que se produce al interior de nuestras casas de estudios, manifiestan estudiantes, docentes e investigadores que a pesar de los esfuerzos que se hacen en materia curricular–implementación de nuevos diseños curriculares - y las grandes inversiones representadas por recursos financieros que se destinan para tal fin, los individuos nos mantenemos atrapados en el pensamiento materialista y la universidad no ha dado respuesta a esto. Es decir, que el ser humano se encuentra en una búsqueda insaciable de la efectividad y productividad sólo material, mentalidad humana actual que centra su atención en el uso ilimitado de la ciencia y de la técnica, que paradójicamente nos ha dejado por un lado un exacerbado desarrollo científico tecnológico y por el otro un gran deterioro del hábitat y de la calidad de vida, que se traduce en desequilibrios del ecosistema.

No obstante, el verdadero progreso se produce cuando ocurren cambios profundos en la mentalidad de los individuos que lo forman. Su actitud hacia sí mismo, hacia las otras personas, hacia la naturaleza y hacia lo trascendente.

A pesar de ello, la universidad actual no está formando personas que se vinculen correctamente consigo mismas, con los demás, con la naturaleza y con lo trascendente. No promueve en los jóvenes altos ideales, ni con tendencia a lograr metas altas. No orienta correctamente

a los jóvenes, cuyo propósito en la vida no va más allá de objetivos materialistas: graduarse para obtener dinero, tener un vehículo propio, casarse, entre otros.

El efecto del paradigma educativo actual es el olvido de las otras personas y de la naturaleza, por el énfasis en el aspecto intelectual, en desmedro del aprendizaje emocional-social, del pensamiento ecosistémico y de la sensibilidad ecológica.

Y una educación que ignore las dimensiones espirituales, ético-sociales y medioambientales carece de fundamento y de legitimidad moral. Es sobre la base de principios, normas y valores, como el proceso formativo puede aportar al verdadero progreso de las personas y de sus comunidades.

Se ha desconocido así, la importancia de aprender a elevar la calidad de los sentimientos, como parte de la educación del carácter y de la educación moral.

En síntesis, en las universidades venezolanas, se cambian, se diseñan y rediseñan currículos, se modifica la estructura administrativa, se implementan nuevos manuales administrativos, pero la gente, los actores que hacemos vida en la Universidad mantenemos unos lentes cuya fórmula está vencida, es decir, seguimos apegados a un pensamiento donde hay sesgos, ideas, prejuicios, ideologías, conceptos, sistemas de representaciones que no son apropiados y que nos están impidiendo a los seres humanos a movernos a formas de vida más plenas, más en armonía con el ambiente y con los cambios que se dan en las universidades y en las sociedades actuales.

De lo que se trata es de integrar en el proceso educativo dos funciones elementales, que aunque diferentes, se complementan e imbrican y que le dan soporte a la formación universitaria. Estas funciones están relacionadas con la formación humana y la capacitación y que han sido abordadas por los autores Maturana y Nisis (2002).

En el caso de la formación humana expresan los autores que ésta debe estar dirigida hacia el desarrollo del individuo como persona cocreadora de un espacio de convivencia social y ecológica, así como, la creación de condiciones que guíen y apoyen el crecimiento, como ser capaz de vivir en el auto-respeto y respeto por el otro. Sólo si esta tarea se completa se podrá vivir como ser responsable, capaz de reflexionar sobre su quehacer y sobre su reflexionar, de corregir errores, de cooperar y de conducirse en forma ética.

En cambio, la capacitación, tiene que ver con la adquisición de habilidades y capacidades de acción en el mundo en que se vive, como recursos operacionales. Instrumento o camino en la realización de la verdadera tarea educacional que es la formación humana. Para Maturana y Nisis (2002) ambas funciones deben ser consideradas como

puntos estratégicos de la educación. Ninguna se supedita a la otra, sino que por el contrario dialogan, se complementan y se interrelacionan para ser vistas desde una visión compleja.

REFLEXIONES FINALES

La transversalidad como construcción humana promueve una formación no concebida desde una perspectiva técnico – instrumental y bancaria, sino como la praxis por la cual un sujeto se da forma, cambiando íntegra, profundamente su propio ser, pensar y hacer en el mundo.

En este sentido, la idea de transversalidad en la formación universitaria ha de ser pensada en clave transcompleja, es decir, donde se promueva el cruce saber–realidad a fin de superar la colonialidad de los saberes, la fragmentación y parcelación del conocimiento.

Ahora bien y por la urgencia que se requiere de descolonizar los saberes y hacer capaces de pensar de manera autónoma, crítica, se apuesta por una formación universitaria en la que esté presente la transversalidad, que propicie la apertura de espacios transdisciplinarios y facilitar la conjunción de teorías parciales, concebidas en los diversos ámbitos del saber, en un todo coherente y lógico, que invita, por un lado, a una descripción más interrelacionada y compleja del fenómeno y por el otro, nos ayuda a comprender mejor la complejidad del mundo en que vivimos.

Se apuesta entonces por una formación que considere la relación transversalidad–transdisciplinariedad como aquella que posibilita la organización de los saberes desde otra mirada, que por demás, incentiva la trascendencia del enfoque disciplinar, a través, de una construcción intersubjetiva de saberes dialogantes.

Claro está, en esta construcción intersubjetiva de saberes que se abre al diálogo, se posibilita la construcción de conocimientos, en el que coexisten lo disciplinario, lo multidisciplinario, lo interdisciplinario y lo transdisciplinario.

Desde este particular, se apuesta por otro modo de pensar, que incentivado por las mismas fuerzas que operan en el encuentro de saberes, anima a la construcción intersubjetiva de conocimientos, recon textualiza y resignifica los dispositivos pedagógicos e investigativos que facilitan la flexibilidad y la transversalidad.

REFERENCIAS

Bravo, E (2002). *Algunas Consideraciones sobre Transversalidad Curricular*. Material mimeografiado. Maracaibo: LUZ – Vicerrectorado Académico.

- Canquiz, L. (2004). *Propuesta Teórico-Metodológica para Diseñar y Evaluar Perfiles Profesionales*. Maracaibo: LUZ
- Delors, J y Otros (1996). *La Educación Encierra un Tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. París: Unesco
- Díaz, E (2008). *Posmodernidad*. Venezuela: Alfa
- Fontalvo, R. (1999). *Educación y Transdisciplinariedad. Un desafío para el pensamiento complejo en América Latina*. RELEA, Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados. Caracas: UCV/CIPOST.
- Freire, P (2003). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI de España Editores S.A. 17ª edición.
- González, R (2000). *Epistemología Cualitativa y Subjetividad*. Brasil: Educ. Sao Paulo. 2ª. Edición.
- Lanz, R (2011, Febrero). *Maestros en Problemas*. El Nacional, sección Opinión, p.8
- Manifiesto de Córdoba (1918). [Documento en línea]. Disponible: http://www.slm.org.ar/documentos/manifiesto_de_cordoba.html. [Consulta 2009, Julio, 15].
- Martínez, M (2004). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. México: Trillas.
- Maturana, H y Nisis, S (2002). *Formación Humana y Capacitación*. Unicef - Chile: Dolmen Ediciones. 4ª Edición.
- Pérez, E (2009). *Formación Docente y Espacios de Transversalidad*. En Antúnez, A y Rivas, J (Comp.). Educación: Formación Docente y Postmodernidad. Venezuela: ULA - Cuadernos Educere. No. 7, Serie Amarilla.
- Strauss, A y Cobin, J (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Tuning (2003). *Informe Final del Proyecto Tuning América Latina: Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. España: Universidad de Deusto.