

Superar la fragmentación para ver el bosque

María E. Córdoba

Algunos ven las cosas como son y dicen: ¿por qué? Yo, sueño cosas imposibles y digo: ¿por qué no?

(John Lennon)

En una oportunidad, en una clase de teatro y con intención de que posteriormente hiciéramos una interpretación, el maestro nos contó la siguiente historia: En un lejano país todos sus integrantes eran ciegos. La situación para ellos no era desagradable ni añoraban nada en particular, ya que jamás habían visto. Desde la antigüedad, en ese lugar, se hablaba de la existencia de un misterioso animal que nadie podía definir ni describir. Se sabía que le llamaban elefante, y sólo contaban con conjeturas acerca del mismo que no convencían al pueblo, que tenía serias dudas sobre la verdad definitiva.

En una ocasión atravesaron por el pueblo varios carromatos de circo y entre los atractivos que ofrecían se escuchaba: *Vengan señoras y señores, vengan a ver el elefante.* Inmediatamente se reunieron todos los lugareños y eligieron

una comisión de cinco respetables ciudadanos para que se trasladaran al pueblo donde anunciaba que se presentaría el circo, con gran ilusión porque al fin podrían develar el misterio que históricamente les acompañó y comprobar la verdad definitiva de cómo era aquello que les obsesionaba.

A medida que cada uno de los cinco llegaba junto a la imponente presencia del elefante, tanteaban y tocaban con asombro minuciosamente lo que cada quien podía percibir de su cuerpo. Cada emisario pensó que había develado el misterio, porque al fin lo comprobaban con sus propias manos y sabían lo que tanto habían buscado.

El pueblo entero les esperaba ansiosamente. Al fin, cuando llegó el momento de exponer la forma y aspecto del elefante, el que había tocado el cuerpo dijo: *Tiene una forma grande muy rugosa, como si fuera un felpudo viviente.*

El que tocó la cola dijo: *Es una forma delgada y afelpada como un cinturón de piel sin curtir.*

Cuando le tocó el turno al que palpó la trompa dijo: *Yo conozco los hechos reales. Y he comprobado que es como un tubo recto y hueco, horrible, que puede ser destructivo.*

Acto seguido habló el que palpó el vientre: *Háganme caso, yo sé de verdad cómo es. Un elefante es una masa enorme, abultada e inabarcable. Parece tranquila y seguro se mueve con lentitud.*

Finalmente, le tocó el turno al último que había tocado las patas y dijo: *Nada de eso. Un elefante es poderoso, recto y firme como una columna. Lo puedo jurar.*

El pueblo fue tomando posiciones, todos discutían sobre los testimonios y cada punto de vista desencadenó primero una escuela y luego una corriente ideológica y cultural acerca del antiguo misterio.

Uno de los empleados del circo que los siguió curioso, luego de que los vio tocar al elefante con tanto esmero y presencié lo ocurrido en el pueblo, pensó: *Aunque cada uno por separado tenga razón, si no integran estos testimonios, jamás conocerán lo que es un elefante.*

1. Introducción

Con la separación didáctica ocurrida para estudiar las disciplinas y la super-especialización ha pasado algo similar al relato de los ciegos y el elefante. Cada vez que nos detenemos con tanta atención a percibir los detalles del árbol, perdemos de vista que está en medio de un bosque, con determinadas características particulares propias de ese bosque, en ese lugar y en ese momento. Como planteaba Morin E. (1999, p. 18): “Nos han enseñado a separar, compartimentar, aislar. No a integrar los conocimientos. El conjunto de estos constituye un rompecabezas ininteligible... La incapacidad de organizar el saber disperso y compartimentado conduce a la atrofia de la disposición mental natural para contextualizar y globalizar.” Este planteamiento debería ser abordado en espacios de reflexión profunda y seria en materia educativa.

Retomando el pensamiento de Morin (1999, p. 21), quien más adelante plantea: “De allí la necesidad, para la educación del futuro, de una gran *religazón* de los conocimientos resultantes de las ciencias naturales, con

el fin de ubicar la condición humana en el mundo...y la necesidad de integrar el aporte inestimable de las humanidades, no solamente de la filosofía y la historia, sino también de la literatura, la poesía, las artes”. Existe un Modelo Educativo elaborado en Sonora (2006) inspirado en los planteamientos de Morin; la Dra. María de Almeida planteaba con total claridad que “rápidamente se fue consolidando la hegemonía de la tecnociencia sobre las humanidades, debido a que las universidades pasaron a privilegiar la formación de profesionales y técnicos y a reducir la importancia de la reflexión, el arte y la estética. Las ideas generales y metadisciplinarias se redujeron a meras pinceladas en contraposición de la supervaloración del saber funcional, puntual y específico del especialista”.

Sin embargo, el objetivo final de toda propuesta educativa orientada hacia la construcción de sociedades democráticas con una cultura de paz, consiste en garantizar la formación de ciudadanos libres y democráticos, lo que requiere un diseño educativo capaz de accionar en tal sentido, no solo construir un currículo con un determinado número de asignaturas, por más humanistas que sean. Si dejamos en segundo plano las ciencias sociales y las humanidades en la construcción curricular, este objetivo es muy difícil de cumplir. Nussbaum (citada por Guerra (2011 Op. cit., p. 62) apunta que la educación humanista, la cual define como liberal, “debe ser la impronta con que se impartan los estudios disciplinarios, siendo una de sus características la que consiste en la educación estimulante e incisiva que despierta el sentido crítico de los estudiantes y los ayuda a discernir con lucidez.”

2. Parcelación del conocimiento

La preocupación por la fragmentación del conocimiento, desde hace ya algunos años y en varios países, se evidencia en propuestas curriculares que incorporan elementos que aspiran a superar esta fractura. Por ejemplo, en Cuba, el Dr. Fernando Vecino Alegret, ex ministro de Educación Superior, al referirse a la redefinición de las disciplinas que conforman los planes de estudio, expresó: “ello supone una proyección cualitativamente diferente e impone al diseño curricular el reto de integrar los conocimientos, las habilidades y las competencias en el ejercicio de la profesión... estimulando la creatividad y la capacidad de decisión para la solución de situaciones complejas y novedosas”. (Ferreira, 2004).

La parcelación del conocimiento ha llegado al punto en que las áreas académicas (medicina, las ingenierías y los negocios, sociales, etc.), muchas veces sin una visión integradora del saber –al igual que la ciencia y el conocimiento– se ven disociadas incluso en las ofertas educativas al desplegar proyectos curriculares con contenidos totalmente desvinculados entre sí; aunque se ofrecen como programas que garantizan una formación integradora, porque imparten asignaturas de diversas áreas disciplinares y cubren aspectos muy variados del conocimiento. Sin embargo, como se dijo anteriormente, el hecho de impartir, deportes, música, matemática y lenguas, no es aval de una formación capaz de garantizar una propuesta integradora del conocimiento.

Efectivamente, tal propuesta integradora no ocurre. Incluso a muchas de las universidades latinoamericanas, insertas en países donde la precariedad de la participación es tan

común, les resultó “cómoda” esta fragmentación, quedando áreas aisladas entre sí, a tal grado que en numerosas instituciones se manejan con una cultura de departamentos totalmente independientes mientras las áreas académicas comparten entre sí solo lo indispensable. Los programas académicos pertenecen a tal o cual área, sin dar lugar a visiones integradoras, de forma tal que, por ejemplo, un estudiante de contabilidad suele preguntar por qué tiene que estudiar asignaturas medioambientales, para qué puede eso servirle en su carrera. (Fernández, 2004) Morin adhiere al principio de Pascal: “todas las cosas, pues, son causadas y causantes, ayudadas y ayudantes, mediatas e inmediatas; y todas se unen por un lazo natural e insensible, que liga las más alejadas y las más diferentes. Yo tengo por consiguiente, por cosa imposible, conocer las partes sin conocer el todo, y lo mismo conocer el todo sin conocer particularmente las partes”. Este principio interpela por igual a los especialistas y a los generalistas y subraya la complejidad de lo real, verdadero ladrillo elemental del pensamiento de Morin: la unidad múltiple (*unitax-multiplex*).

Cuando tales dudas de estudiantes se expresan en voz alta, en el mejor de los casos reciben la respuesta atinada de algún docente que sí ve el bosque, aunque esté especializado en un árbol en particular. Según Morin (1999, p. 16):

La educación debe promover una ‘inteligencia general’ apta para referirse, de manera multidimensional, a lo complejo, al contexto en una concepción global... Entre más poderosa sea la inteligencia general, más grande es su facultad para tratar problemas especiales. La comprensión de elementos particulares necesita,

así, la activación de la inteligencia general que opera y organiza la movilización de los conocimientos de conjunto en cada caso particular.

Parafraseando a Morin (1999) podemos asegurar que las posibilidades de reflexión y comprensión se ven limitadas si fomentamos una inteligencia parcelada, compartimentada, mecanicista, disyuntiva y reduccionista porque rompe lo complejo del mundo en fragmentos separados, fracciona los problemas, separa lo que está unido e unidimensionaliza lo multidimensional.

Quizá sea este documento de UNESCO, uno de los más elocuentes de la reflexión que es necesario llevar a cabo desde la complejidad del currículo, comprendiendo que este trasciende la elaboración del pensum o los programas de asignaturas, como desde quienes no abrazan la pasión por el conocimiento, han querido hacer aparecer, y que complementariamente el embelesamiento por la tecnología como un fin, no como un medio ha fomentado. El currículo representa el núcleo de la construcción académica, en él se definen y dilucidan todos los elementos que entran en juego en la educación. Si educamos estudiantes como ciudadanos para la democracia que defienden el bien común y la paz, estaremos adentrándonos directamente en el corazón de la problemática social que hoy por hoy no cuenta con el apoyo necesario en materia educativa, porque desde el currículo no se construyen estas reflexiones con el soporte humanista necesario. El humanismo pasó a un segundo plano, mientras que la tecnología se imponía en materia de análisis y prioridades.

3. Integración de saberes y transdisciplinariedad

Ante tal realidad es urgente volver la mirada hacia la sociedad. Ese es el compromiso que tenemos como universidad: abrazar las ciencias sociales, el humanismo y la integración del conocimiento para lograr una mejora real en lo que hacemos y en cómo lo hacemos en materia educativa. Reflexión cuyo espacio natural es el currículo y especialmente dentro de él, los Estudios Generales y su integración con las diversas áreas del saber.

Desde esa forma integradora del conocimiento, capaz de atender a las necesidades reales y que revalorice los aspectos éticos y culturales, es como se comprende el espíritu de los estudios generales, donde “educar es decodificar los nuevos lenguajes para responder a necesidades reales y no pretéritas. Es invitar a estar entusiasmados. La motivación es reinauguración del lenguaje y esa pasión se logra en conjunto con los demás docentes.” (Semillán, 2010). En las comunidades de práctica de docentes que reflexionen sobre la humanización y los valores que promueven los estudios generales es posible lograr esa pasión. (Córdoba, 2012, p. 18).

En el prefacio de los *Siete saberes del futuro* editado por UNESCO (Morin, 1999), el estudioso Mayor expresa claramente:

Debemos reconsiderar la organización del conocimiento. Para ello es necesario derribar las barreras tradicionales entre las disciplinas y concebir la manera de volver a unir lo que hasta ahora ha estado separado. Debemos reformular nuestras políticas y programas educativos. Al realizar estas

reformas es necesario mantener la mirada fija hacia el largo plazo, hacia el mundo de las generaciones futuras frente a las cuales tenemos una enorme responsabilidad.

La contextualización del conocimiento o la concepción del conocimiento situado, representan una de las formas de dar sentido al poner en el aquí y ahora el conocimiento, desde lo que se enseña y se aprende, hasta las modalidades evaluativas. Si los estudiantes no saben para qué les sirve, qué utilidad o cómo pueden aplicar un conocimiento, no tiene significación y pierde todo interés. Esta *contextualización* del conocimiento lleva necesariamente a la vinculación entre saberes. Si un estudiante de medicina está analizando un caso de dengue tendrá que vincular los conocimientos de la patología propia del dengue con las características medio ambientales, hábitos de higiene, conductas alimentarias, condiciones laborales, etc.. Los contenidos adquieren sentido solo si están ubicados en un contexto, es decir, integrados en toda su complejidad.

En caso contrario, ocurre lo que ya Morin advertía: “Los problemas fundamentales y los problemas globales son evacuados de las ciencias disciplinarias. Solo son protegidos por la filosofía, pero dejan de alimentarse de los aportes de las ciencias. En estas condiciones, las mentes formadas por las disciplinas pierden sus aptitudes naturales para contextualizar los saberes tanto como para integrarlos en sus conjuntos naturales.” (1999, p.18).

Tal situación es más grave si tomamos en cuenta el pensamiento tecnocrático instalado en las mentes de quienes saltaron a la subordinación de las “inteligencias artificiales”,

como el mismo Morin les llama: “este pensamiento, pertinente para todo lo relacionado con máquinas artificiales, es impertinente para comprender lo vivo y lo humano,” que es precisamente lo que profesan los estudios generales. La maravilla de los avances tecnológicos puede disipar todo su potencial si se pierde de vista que la tecnología es un medio que, para ser aprovechado tiene que estar al servicio del conocimiento. La contextualización y la integración del conocimiento podemos lograrla tanto mejor en cuanto hagamos uso de los recursos que los avances tecnológicos nos ponen a la mano, con la precaución de no caer en la trampa de invertir todo al servicio de la tecnología. Error este que muchas universidades están cometiendo.

Ferreira (2004, p. 2) dice que “cada asignatura tiene como contenidos... abstracciones de la realidad que preparan al estudiante en la esencia de lo que se estudia, pero que a la vez lo alejan de la vida, del trabajo, de sus intereses”. La solución de esta contradicción está en la integración del proceso docente-educativo, integración que como se dijo es una de las características de los estudios generales que van más allá de una propuesta multidisciplinar para adentrarse en el terreno de la transdisciplinariedad.

Existen múltiples posiciones al respecto. Sin embargo, lo primero que es necesario tomar en cuenta en este tema, tal como lo plantea Rodríguez (2008, p. 55) es que la integración de saberes no es una fusión parcial o una mezcla. Es observar el contexto a través de sus componentes. Entendida la integración como uno de los elementos que constituyen un todo y se comportan como un solo ser o estructura que en armoniosa danza se mueven, comunica, producen, generan

y cambian. La transdisciplinariedad instala al hombre desde una mirada a la realidad con una visión multifacética, estructurada en diversos planos, sobreponiéndose a la visión unidimensional y concreta.

Vista así, la *transdisciplinariedad* conlleva un cambio de paradigma en la visión cognoscitiva que implica ver más allá de las disciplinas y entender ese todo, para organizar diseños curriculares capaces de propiciar la construcción de los conocimientos que superan las disciplinas aisladas. Evidentemente que la investigación transdisciplinaria es una de las herramientas idóneas para poder avanzar en este sentido. En la medida que se continúe con diseños pretéritos, que no se profundice en el conocimiento y que no se dé el salto hacia la transdisciplinariedad, continuaremos en una fragmentación que no favorece el pensamiento complejo.

La idea más importante de la transdisciplinariedad es que implica, como dice Nicolescu, un debate: “la cuestión de la transdisciplinariedad no se reduce a ellas, ya que conlleva, en su debate, una riqueza auténtica que consiste en las problemáticas de la articulación, construcción, reorganización, transmisión, comunicación de los conocimientos en y más allá de las disciplinas establecidas.” (Nicolescu, citado por Rodríguez, 2008, p. 57)

El Dr. Vélez, en la ponencia presentada en el IV Simposio de Estudios Generales, marca con precisión y claridad la diferencia entre interdisciplinariedad y transdisciplinariedad. Entre sus referencias, recupera a Piaget, cuando dice que “podemos aspirar a llegar a una etapa más alta o superior, después de la etapa de relaciones interdisciplinarias.

Esta es la ‘transdisciplinariedad’, la que no solo cubre las interacciones o reciprocidades entre proyectos de investigación especializados, sino que ubica estas relaciones en un sistema total, en el que no existe ninguna frontera firme entre las disciplinas”. (Vélez, 2012 p. 7)

Cabe señalar que, sin la incorporación de las ciencias sociales y humanidades como soporte indispensable de la formación que posibilita el desarrollo del espíritu crítico y la lucidez en el análisis, el currículo estaría cojeando, simplemente faltaría una de sus patas. Tal pensamiento resulta relativamente obvio. Pero ¿cómo se justifica, por ejemplo, que también formen parte de los estudios generales la filosofía y la poesía conjuntamente con la matemática? Solo cuando entendemos que los contenidos curriculares cobran valor en el *contexto* y que el aprendizaje contextualizado se construye a través de la integración de los saberes. Es así como los estudios generales representan un verdadero soporte en toda formación profesional, independiente de la carrera que se trate, porque es con esa mirada integradora, holística y transdisciplinar que se desarrollará el amor por el conocimiento, la visión crítica, el espíritu investigador, las habilidades comunicativas, el razonamiento y el compromiso con la defensa de la equidad, el bien común y la justicia social, entre otras cosas.

A mi entender, ser autocríticos implica “aceptar que estamos distantes de la calidad que en teoría proclamamos; que para posicionarnos en la excelencia académica tenemos que mejorar y aumentar la producción intelectual; y que es necesario investigar mucho más, publicar, trabajar en colectivos docentes y ser capaces de mirar más allá, sin

fronteras, para poder construir conocimientos a través de la investigación y así promover un mundo de paz y equidad”. (Córdoba, 2012, p. 22).

Uno de los defensores contemporáneos de los estudios generales y su soporte en las humanidades es Tubino (2011, p. 61), quien sobre el *currículo*, entre otras cosas, dice que el Norte que articula la construcción del ‘curriculum’ es el mismo: el de proporcionar el sustento para un pleno ejercicio de lo que implica ser ciudadano y, en consecuencia, para nosotros, la construcción de una sociedad democrática que sea capaz de mirarse siempre con sentido crítico.

Vale decir, un diseño curricular capaz de enfrentar los requerimientos de la vida moderna, tiene que responder a la vertiginosidad de los cambios y a los avances tecnológicos. De manera tal que se elaboren perfiles de egreso cuyo propósito consista en que los futuros profesionales estén preparados para cambiar de trabajos con un grado de flexibilidad aceptable, así como para cumplir diferentes funciones a la vez; para algunas de las cuales, quizás la profesión elegida no tiene ninguna relación directa. De ahí que resulte imperioso integrar contenidos del conocimiento científico y humanístico, así como favorecer el aprendizaje para toda la vida, lo cual permitirá enfrentar la realidad en forma crítica y creativa, si se cuenta con el soporte de una formación humanística en donde se enseña a pensar.

Nicolescu (1996, p. 11) plantea que la transdisciplinariedad es un término que fue inventado para expresar, sobretodo en el campo de la enseñanza, la necesidad de una feliz transgresión de las fronteras entre las disciplinas. La

perspectiva transdisciplinaria es redescubierta y utilizada como consecuencia de un acuerdo de necesidad con los desafíos del mundo problematizado en que vivimos.

No se trata de modificar las disciplinas, sino de enriquecerlas con la metodología transdisciplinaria que aportará nuevos conocimientos en la medida que descubre lo que atraviesan las disciplinas. Nicolescu (1996) pone de ejemplo al respecto el descubrimiento hecho por Oersted sobre la relación entre la electricidad y el magnetismo (electromagnetismo); para lo cual partió de una idea que las relaciona y supera la independencia de los fenómenos eléctricos y magnéticos. Adicionalmente indica que “la transdisciplinariedad puede fecundar las investigaciones pluri e interdisciplinarias, proyectándolas hacia el espacio común del Sujeto y del Objeto”. (p. 89).

Es posible construir una educación diferente. Sin embargo es necesario superar las burocracias en las que muchas universidades han ido sucumbiendo y dar un giro a la visión tecnocrática instalada en instituciones educativas que no están replanteándose de manera profunda cómo mejorar la educación. Donde no se hace academia, no hay espacios para la reflexión. La medición solo por resultados numéricos, el llenado de innumerables informes, el pluriempleo y tantas otras características de la tecnocracia, no dejan tiempo para pensar, para crear, para construir reflexionando en colectivo. “El advenimiento de una cultura transdisciplinaria, que minimice las tensiones de la vida en el planeta, no es posible sin un nuevo tipo de educación que comprenda todas las dimensiones del ser humano”. (Nicolescu, 1996, p. 93).

Esta educación renovada se verá favorecida por un enfoque transdisciplinario capaz de integrar los diferentes saberes así como “vincularlos con sus significados en la vida cotidiana, entre los saberes, los significados y nuestras capacidades interiores. Este proceso transdisciplinario será el complemento indispensable del proceso disciplinario, pues conlleva un ser siempre re-ligado capaz de adaptarse a las exigencias cambiantes de la vida profesional y dotado de una flexibilidad siempre orientada hacia la actualización de sus capacidades interiores” (Nicolescu, 1996, p. 94). Así como también ejercer el desarrollo de la creatividad, que en definitiva es la que nos ayudará a estar preparados para enfrentar los cambios. Las especializaciones son útiles en el avance del conocimiento siempre que tengamos en cuenta que la especialización excesiva, sin contextualizarla, no es lo más adecuado para la vertiginosidad del mundo moderno. Más bien se espera que, como IES, fomentemos el desarrollo de competencias para la adaptación a los cambios; en cuyo caso, la creatividad y flexibilidad que se fomenta desde un enfoque transdisciplinario puede ser de gran utilidad, porque además se proyecta al desarrollo de la creatividad personal.

Sin entrar en la complejidad que implica profundizar en las diferencias de estos términos, que otros autores han desarrollado magistralmente, me permito parafrasear a Nicolescu para decir que “multidisciplinariedad” implica estudiar un tema desde distintas disciplinas; “interdisciplinariedad” concierne a la transferencia de métodos de una disciplina a otra; y la “transdisciplinariedad” concierne a aquello que está entre las disciplinas, a través de las diferentes disciplinas y más allá de toda disciplina. Su

meta es la comprensión del mundo presente, para el cual uno de sus imperativos es la unidad del conocimiento.

La educación transdisciplinaria confirma la necesidad de una educación durante toda la vida, que no se limita al aprendizaje en las aulas. La solución que plantea Nicolescu “sería la creación, en el seno de cada institución educativa de un taller de investigación transdisciplinaria de composición variable en el tiempo, reagrupando profesores y estudiantes” (p. 98). Incluso puede observarse el enfoque transdisciplinar en la estructura informacional de la ciencia. Perelló (2002) se refiere a que los nuevos lenguajes de clasificación documental basados en la asociación de ideas y de relación conceptual, alejados de la jerarquización y de la fragmentación, permiten una estructuración multidimensional y transdisciplinar del conocimiento. Sistemas que constituyen un nuevo paradigma epistemológico de transdisciplinariedad superador de la fractura y fragmentación del conocimiento, en la búsqueda de la integración de las ciencias físico-naturales y antroposociales, en una cosmovisión bio-physis-anthropos-social. (Edgar Morin).

No podría terminar esta reflexión sin mencionar algunos aspectos que luego dieron lugar a aquella famosa Carta de la *Transdisciplinariedad* que un grupo de prestigiosos pensadores emitieron en 1994, documento que se está revisando en algunas CoP y es digno de ser analizado en la mayor cantidad de espacios educativos con la esperanza de que podamos construir y generar una mejor educación para un mundo mejor.

Solo algunos elementos de su preámbulo:

— Solo una inteligencia que dé cuenta de la dimensión planetaria de los conflictos actuales podrá hacer frente a la complejidad de nuestro mundo y al desafío contemporáneo de la autodestrucción material y espiritual de nuestra especie.

— La vida está seriamente amenazada por una tecnociencia triunfante, que solo obedece a la lógica horrorosa de la eficacia por la eficacia.

— La ruptura contemporánea entre un saber cada vez más acumulativo y un ser interior cada vez más empobrecido conduce a un ascenso de un nuevo oscurantismo, cuyas consecuencias en el plano individual y social son incalculables.

4. Experiencia en el INTEC

En el INTEC, para enfrentar los cambios necesarios a fin de construir una propuesta curricular renovada, nos propusimos la aventura de hacerlo de forma participativa, escuchando la voz de los docentes, que tanto tienen que decir sobre su propia práctica, poniéndolos en la primera fila como evaluadores del diseño curricular. Para esto se conformaron inicialmente diferentes equipos de trabajo que partieron, entre otras cosas, de la reflexión sobre la integración innegable de saberes y el valor de los contenidos en un currículo renovado, la revalorización de las ciencias sociales en el diseño y la integración de la ciencia y las humanidades. El análisis profundo de qué hacer y cómo

hacerlo llevó a identificar a los estudios generales como capaces de aportar sentido a la integración de saberes que se había planteado. Fue entonces cuando, a partir de 2010, se incorporan los estudios generales en la nueva propuesta curricular, la cual dio lugar a una serie de modificaciones en el accionar académico y la generación de un currículo renovado y retador.

Desde el año 2000, el Dr. Vélez planteaba que “La educación general que necesitamos tiene que fundamentarse en la integración de los conocimientos y en el cuestionamiento de las disciplinas tradicionales que vienen ‘disciplinando’ los saberes, sobre todo desde el siglo XIX”. Y es precisamente allí donde nos posicionamos al decidir incorporar la educación general al currículo del INTEC.

En la obra *Contexto y sentido de los estudios generales* (2011, p. 62), Estrella Guerra indica que los actuales estudios generales implican el estudio de las humanidades, pero también de otros saberes como son las ciencias sociales, las ciencias naturales y las exactas. Esto significa, que desde los estudios generales se trata de ofrecer una formación multidisciplinaria, pero más aún, si revisamos lo que plantea Vélez (2012, p. 2), al respecto, comprobamos que: “La educación general se propone—explícita y deliberadamente— promover el desarrollo de ciudadanos críticos y democráticos, además de académicos o profesionales competentes en una o más áreas del saber. Para lograrlo deben echar mano del pensamiento complejo y la transdisciplinariedad, más que de los estudios interdisciplinarios”.

Con tal información, lo primero que se consideró necesario fue superar el modelo por asignaturas; para lograrlo se

construyó un diseño modular que integra asignaturas y contenidos a partir de la identificación de competencias específicas previamente definidas en el perfil de egreso, las cuales fueron identificadas en los colectivos docentes que se conformaron para la construcción de este diseño. También fue propósito de esta etapa que el currículo estuviese orientado hacia estudiantes capaces de asociar los conocimientos y habilidades adquiridos en cada campo y combinarlos para un mejor desempeño. En esta línea, se contaba con un enfoque multidisciplinario al que se incorpora la concepción de interdisciplinariedad que Miranda (2009) define como “la habilidad y práctica de combinar e integrar actores, elementos y valores de múltiples áreas del saber, el conocimiento y la técnica práctica” y propone que “sería recomendable que los docentes coordinaran sus programas de clase, lecciones y actividades prácticas para propiciar oportunidades de interdisciplinariedad y aprendizaje combinado entre múltiples áreas del saber.” Lo cual se logró no solo a través del enfoque modular, porque es meramente declarativo lo que se propone en un currículo, sino que se planteó una modalidad de integración de docentes interactuando en Comunidades de Práctica (CoP) con representantes de diferentes disciplinas, cuya intención consiste en la integración de contenidos y saberes para construir nuevos conocimientos a partir de las competencias definidas en cada módulo.

Es en estas CoP que se reflexionó sobre la modalidad de lo que implica la implementación de una práctica holística que supere las divisiones tradicionales del conocimiento. Porque “bajo un enfoque transdisciplinario, no compartimentalizamos un objeto de estudio o actividad

dentro de una rama u otra del saber o la ciencia, sino que asumimos su naturaleza plural que trasciende áreas y emprendemos su exploración y descubrimiento abiertos a todas las ramas que nos lleve”. (Miranda, 2009) De esta forma estamos comenzando a transitar en el terreno de la transdisciplinariedad.

“El objetivo es apreciar cada campo, pero ser capaces (*sic*) de ver más allá de sus barreras y límites convencionales, en un continuo saber infinito que se extiende y que conecta todas las ramas del saber y el quehacer”.

En otras palabras, la incorporación de los estudios generales constituye el motor que nos ayuda a reflexionar en colectivo, a integrar los saberes y transitar hacia el logro de la transdisciplinariedad. Estos colectivos están funcionando como verdaderas Comunidades de Práctica (CoP): aportan el espacio donde cada uno de los integrantes aprende de los demás maestros que comparten sus propias experiencias y nutren el aprendizaje y crecimiento personal y colectivo. A modo de ejemplo se menciona la CoP de Inserción a la vida universitaria, correspondiente al ciclo de estudios generales, en ella participan docentes de Lengua española, Electivas medioambientales, Electivas de Ciencias Sociales, Deportes, Arte y Orientación Académica. Es un caleidoscopio de opiniones y saberes que se integran superando los límites disciplinares y aportando un valor agregado a todo análisis sobre el quehacer académico y la construcción de conocimientos.

Conclusión

Somos conscientes de que es necesario un mundo mejor. Que las declaraciones de anhelos de paz, no se ven concretadas aún; que la injusticia, las brechas de desigualdad y la inequidad siguen caracterizando la realidad social. Entonces nos preguntamos qué hacer, cómo despertar en la juventud la conciencia social y ¿qué nos compete como institución de educación superior? Estas reflexiones, entre otras, nos llevaron a la conclusión de que queríamos dar un salto radical a la forma en que veníamos trabajando; abrir las puertas a una modalidad diferente y a una forma atrevida, capaz de transgredir la costumbre de repetir lo que se venía haciendo hasta el momento. Y es así que aparece la transdisciplinariedad cobrando fuerza en esta propuesta, como una forma de analizar la concepción de ser humano y del mundo. Porque la finalidad de la transdisciplinariedad es la comprensión del mundo e implica, como dice Nicolescu, lo que está entre, a través y más allá de las disciplinas.

En la medida que se continúe con diseños educativos pretéritos, que no se profundice en el conocimiento y que no se dé el salto hacia la transdisciplinariedad, continuaremos en una fragmentación que no favorece el pensamiento complejo, que no prepara a la juventud para enfrentar esta realidad compleja y cambiante. Es necesario superar la comodidad de quedarse estancado y atreverse a hacer uso de la creatividad y del ingenio, tal atrevimiento puede que nos lleve a cometer errores, puede que nos exija más y sea más demandante, pero definitivamente estaremos edificando desde la rica posibilidad del saber, lo cual si se construye en colectivos docentes que integran

conocimientos y reflexionan para trascender más allá de las disciplinas, finalmente estaremos sembrando y cosechando buenos productos, pero además disfrutando inmensamente el proceso de superar la fragmentación para ver el bosque.

“Si pudiera haber un progreso básico en el siglo xxi”, dijo Morin (1999, p. 13), “sería que, ni los hombres ni las mujeres siguieran siendo juguetes inconscientes de sus ideas y de sus propias mentiras. Es un deber importante de la educación armar a cada uno en el combate vital para la lucidez”. A esto agrego, que en el INTEC hemos definido que la forma óptima para concretar ese deber es a través de la organización y gestión del conocimiento que los estudios generales consiguen mediante la integración de las ciencias y las humanidades con una metodología transdisciplinar que nos ubique (Rodríguez, 2008, pág. 57) “en las dimensiones más profundas del conocimiento. Allí donde se originan los debates sobre cómo se construyen, se articulan y especialmente, cómo se comunican los conocimientos”.

Referencias bibliográficas

- Almeida, M. (2006). En E. Morin. *Modelo educativo: Una aproximación axiológica de transdisciplina y pensamiento complejo*. Sonora: Multiversidad Mundo Real.
- Córdoba, M. (2013). Estudios generales y tecnología en un currículo participativo. *Ciencia y Sociedad*, 38(1), 9-25.

- Fernández, M. (Comp.). (2004). *Nombres del pensamiento social: Una mirada sobre el mundo que viene*. Buenos Aires: Del Signo.
- Ferreira, G. (2004). Hacia la integración curricular en la educación superior: Reflexiones, necesidades y propuestas para la disciplina integradora. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(2), 1-9.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinariedad*. México: Ediciones Siete Saberes.
- Nicolescu, B. (2006). *Transdisciplinariedad, pasado, presente y futuro: Visión Docente*. *Con-Ciencia*, 6, 31, págs. 125
- Rodríguez, E. (2011). *Integrando saberes*. Buenos Aires: Universidad de Magallanes.
- Tubino, F., Guerra, E., Del Valle, J., & Ferradas, R. (2011). *Contexto y sentido de los estudios generales*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Semillán, J. (2010, mayo). *Educar para pertenecer, pertenecer para educar*. (Conferencia). Mendoza, Argentina.
- Vélez, W. (2000, marzo). *El currículo de educación general en el siglo XXI*. (Ponencia presentada en el 12mo. Encuentro Nacional de Educación y Pensamiento). Ponce, Puerto Rico.

Vélez, W. (2012). *¿Educación general o estudios interdisciplinarios?* (Ponencia presentada en el IV Simposio de Estudios Generales). Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú.

Fuentes electrónicas

Freitas, L., Morin, E., Nicolescu, B. (1994). *Carta de la transdisciplinariedad*. (Convento de Arrábida). Recuperado de <http://www.filosofia.org/cod/c1994tra.htm>

Gimeno Perelló, J. (2002). De las clasificaciones ilustradas al paradigma de la transdisciplinariedad. Recuperado de <http://www.nodulo.org/ec/2002/n010p13.htm>

Miranda Levy, C. (2009). *Multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad*. Recuperado de <http://portal.educar.org/creatividad/ciencias/multidisciplinariedad>

Rodríguez, E. (2008). Integrando saberes. *Redec*, 2, 4. Recuperado de <http://www.educandus.cl/ojs/index.php/fcompetencias/article/viewFile/49/50>