

Encuentro Educativo

ISSN 1315-4079 ~ Depósito legal pp 199402ZU41

Vol. 20(1) Enero - Abril 2013: 118 - 130

Visión transcompleja y sociopolítica del currículo universitario

María Carrera

Lic. en Educación, Mención Cs. Sociales, Área de Geografía (LUZ).

*Msc. en Docencia Universitaria (UNERMB). Profesora Agregada
del Área de Educación (UNEFM).*

E-mail: nenacarrera.carrera@gmail.com

Olga Bravo

*Lic. en Biología (UCV). Msc en Microbiología (UCV). Profesora
Titular Jubilada UNEFM. E-mail: olgabravo10@gmail.com*

Freddy Martín

*Doctor en Ciencias Humanas (LUZ). Profesor Titular del Área
de Educación (LUZ, Punto Fijo), del Doctorado en "Planificación y
Gestión del Desarrollo Regional" (LUZ, Punto Fijo) y del Doctorado
en Educación (UNERMB). E-mail: freddymaring@gmail.com*

Resumen

En esta discusión de naturaleza documental-abductiva, sustentada en la hermenéutica como proceso reflexivo e interpretativo del discurso textual, es posible inferir en el contexto universitario venezolano dilemas entre un currículo tecnológico, visto como plan de estudios, y un currículo crítico como dimensión sociopolítica. Frente a ello se sugiere su resignificación como constelación dinámica de saberes al amparo de una epistemología social, en la que se conjuguen prácticas comunicativas deliberativas, interpelativas y emancipatorias para la superación de las dicotomías de los enfoques disciplinares del saber y su traducción a procesos de construcción de conocimiento validado y legitimado en el espacio público.

Palabras clave: Currículo transcomplejo y sociopolítico, enfoques curriculares emergentes, epistemología social.

Recibido: 10-08-2012 ~ Aceptado: 02-03-2013

Transcomplex and Sociopolitical Vision of the University Curriculum

Abstract

In this discussion of a documentary-abductive nature, based on hermeneutics as a reflective and interpretative process of textual discourse, it is possible to infer, in the Venezuelan university context, dilemmas between a technological curriculum seen as a plan for studies and a critical curriculum seen as a socio-political dimension. In this light, the study suggests redefining knowledge as a dynamic constellation of kinds of knowing under the aegis of social epistemology, in which deliberative, questioning and emancipatory communication practices combine to overcome the dichotomies of disciplinary approaches to knowledge and their translation into knowledge construction processes validated and legitimized in the public space.

Key words: Transcomplex and sociopolitical curriculum, emerging curricular approaches, social epistemology.

Introducción

La concepción de un currículo integral, emergente, flexible, participativo, problematizador, entre otros calificativos asociados con una formación profesional vinculada a los desafíos de una realidad diversa, compleja, conflictiva y contradictoria, es un tema de actualidad y discusión, si se tiene en cuenta que la teoría y la práctica curricular al constituir una unidad inseparable para entender el mundo y actuar en consecuencia, implica su asunción como construcción social de naturaleza transcompleja y sociopolítica, puesto que no es lo mismo considerar la teoría como algo independiente de fuerzas socio-po-

líticas, que considerarla como algo construido e influido por éstas. Ello sentaría las bases para mirar al currículo desde una epistemología social o de la complejidad, también llamada, por Sotolongo (2000), epistemología hermenéutica y contextualizada para hacerlo corresponder con las demandas de la sociedad actual respecto a la formación de profesionales universitarios.

Entonces, una visión multidimensional de los saberes tenderá a fortalecer la inter y la transdisciplinariedad, lo que sugiere adoptar hoy en América Latina el pensamiento complejo como método para recrear, según lo expresa Morín (2004), las condiciones bajo las cuales aparecen nuevas fronteras

del conocimiento y nuevos paradigmas que obligan a redefinir las políticas educativas, los planes de estudios, las carreras y el perfil profesional como condicionantes sustantivos de la dinámica curricular universitaria, que en el marco de una cosmovisión sociopolítica, implicaría la formación de sujetos moralmente autónomos desde el diálogo argumentativo, deliberativo y consensuado con el otro, en tanto elementos estructurantes de una praxis socioeducativa éticamente ciudadana, que se valida y legitima en el espacio público. Por lo tanto, el debate actual sobre cualquier reforma curricular en el ámbito universitario adquiere de inmediato el signo de una postura política.

Lo planteado hace indispensable considerar aquellos paradigmas epistemológicos que han conllevado a la configuración de diversas concepciones y enfoques del currículo para develar dificultades, dilemas y retos de su campo de estudio y para esclarecer algunas formas de concebirlo desde perspectivas teóricas emergentes, que suponen para la teoría y la práctica curricular contemporánea la necesidad de nutrirse de unos fuertes fundamentos epistemológicos apoyados en las ciencias sociales y humanas, al ser el currículo concebido como construcción histórica-social objeto de múltiples lecturas e interpretaciones, es decir, como una interdependencia de contexto, cultura, sujetos,

saberes, instituciones (normas formales y no formales), organizaciones y procesos de formación.

En consecuencia, la problemática curricular, desde una epistemología social, estaría vinculada con la superación de dos dilemas de orden teórico-conceptual y teórico-metodológico, a saber:

- Pensamiento único vs pensamiento complejo.
- Formación disciplinar vs formación transdisciplinar.

Estos dilemas o retos observan la necesidad de contar con una coherencia conceptual de amplia dimensionalidad en el campo curricular. En el reconocimiento de esta complejidad de dicho campo de estudio, se sentarían las bases de carácter epistemológico para iniciar, desde una cosmovisión sociopolítica, un proceso de reconstrucción del currículo como territorio. Es decir, como una red de conocimientos disponibles para el diseño de planes, programas y propuestas de intervención, sustentadas en las bondades del territorio desde una dialéctica global/local y de acuerdo a las posturas o posicionamientos que el actor social puede adoptar frente a determinadas cuestiones de acción política, en un sentido amplio, según sus sistemas de pensamiento (creencias y motivaciones), valores y convicciones, que hacen posible el diálogo entre diversas lógicas de acción (modos o maneras de actuar) para alcanzar objetivos

comunes, pese a lo conflictivo y diverso del contexto.

A este propósito, siguiendo a Rodríguez y Villeneuve (2000), el territorio no es equivalente a espacio, el concepto incorpora una dimensión política ciudadana expresándose como *civitas* o lugar de libertad, seguridad y autonomía de los ciudadanos. El territorio de los *civitas* es el comprendido dentro del triángulo cuyos vértices forman el nodo de la producción, el de la socialización y el del conocimiento. Este conjunto de relaciones constituyen el capital social de un territorio y es uno de los principales factores de desarrollo, a cuya fijación e incremento deben contribuir de manera decisiva las instituciones universitarias a través del currículo.

En tal sentido resulta interesante explorar una nueva lógica ontoepistémica del currículo universitario, que trascienda las miradas estrechas del conocimiento como recurso a disposición del actor individual y social y como una vía efectiva para una política de largo alcance centrada en la promoción, desarrollo y fortalecimiento de las capacidades de actores locales fundamentales, tanto universitarios como comunitarios.

1. Lo instituido y lo instituable en el currículo universitario

Como corolario de la problemática curricular puede destacarse que en el campo de las ciencias so-

ciales, existen fundamentalmente tres enfoques epistemológicos que han originado diversos modos de concebir la teoría y la práctica curricular: el positivista, según el cual es posible producir explicaciones científicas para la toma de decisiones objetivas en la praxis curricular; el interpretativo, que admite la existencia de múltiples realidades y concibe la sociedad como una estructura de significados, organizada y reproducida por las acciones interpretativas de los sujetos que la integran; y el crítico, que pretende reivindicar el papel emancipatorio del conocimiento desde una razón dialéctica e intersubjetiva asociada a la acción comunicativa.

En correspondencia con estas perspectivas epistemológicas Carr y Kemmis (1988) y Grundy (1991), analizando las complejas relaciones entre teoría y práctica curricular, han caracterizado al respecto tres enfoques curriculares: técnico, práctico y crítico, los cuales han posibilitado, a partir del siglo XX, la identificación de diversas tendencias o concepciones curriculares (técnica-normativa, tecnológica, constructivista, reconstruccionista social, reconceptualista, crítica contestataria, praxiológica, post-estructuralista) enriquecidas, en el ámbito latinoamericano, entre otros autores, por Magenzo (1986), De Alba (1991), Moreira (1995), Da Silva (1995) y Ferrara (2001), quienes, con diferentes matices pero no excluyentes

entre sí, reconstruyen una sistematización en la que se reconoce, respecto a las anteriores, el carácter ideológico y sociológico del currículo, que se determina y se construye colectiva, responsable y democráticamente en la práctica cotidiana y se valida políticamente en el espacio público.

A este respecto, Magenzo (1997) apunta a la construcción de un "currículo problematizador para la democracia", como perspectiva integradora y referente cuestionador de prácticas autoritarias, acriticas y discriminadoras que considere la inclusión de distintas voces desde la diversidad cultural y de temas emergentes, tales como: vigencia de los derechos humanos, consolidación de la democracia participativa, conciencia de los conflictos generados por contradicciones discursivas, promoción del desarrollo sustentable, valorización del saber de la vida cotidiana, creación de una responsabilidad solidaria, entre otros saberes fundamentales.

En esa misma línea de pensamiento De Alba (2002), ante la importancia de la filosofía política del currículo como elemento de resignificación del necesario vínculo currículo-sociedad en el contexto latinoamericano, sugiere que cualquier propuesta curricular, en el momento actual, debería considerar los "retos" propios del presente siglo: pobreza, crisis ambiental, diversidad cultural, avances científico-tecnoló-

gicos, relación compleja entre minorías-mayorías, democracia, entre otros condicionantes que permitan articular una estructura de contenidos culturales asociados a un determinado tipo de formación o capacitación (conocimientos, tecnologías, valores, creencias, hábitos) con aquellos "contornos" (interdependencia mundial, polémica sobre desarrollo sostenible y sustentabilidad ambiental, derechos humanos, necesidad de incorporar los avances de la ciencia y la tecnología) que impactan en el proceso de determinación curricular.

Por su parte, Moreira (1997:15) apunta al hecho de que el currículo representa "...un todo significativo, un instrumento privilegiado de construcción de identidades y subjetividades". Sugiriendo que uno de los asuntos centrales del debate y resignificación curricular debe ser cómo promover, en el espacio educativo, la confrontación y el diálogo entre subjetividades multidimensionales, que favorezca un ambiente democrático, donde se valore la pluralidad de voces y culturas. Complementando tal postura, Da Silva (2001:187) representa al currículo como "...lugar, espacio, territorio, relación de poder, trayectoria, viaje, recorrido, autobiografía, propia vida, forja de identidad, texto, discurso, documento de identidad".

Ferrada (2001), considerando la pluridimensionalidad de las realidades locales latinoamericanas, la

diversidad de racionalidades y de acciones sociales también diversas (pluralidad de vocaciones teóricas, pensamiento abierto, vocación intertextual, postura intercultural, entre otras), postula el "currículo crítico comunicativo", como propuesta sustentada en el predominio de la racionalidad comunicativa, con el propósito de posibilitar la emergencia de "comunidades de entendimiento" o espacios comunicativos para el desarrollo de: las capacidades del lenguaje; la capacidad de participación en un colectivo plural y la consecuente valoración del mismo; la capacidad de tolerancia, solidaridad y de una conciencia crítica y reflexiva para valorar a los otros como legítimos y perseguir metas conjuntas bajo contextos de validez construidos por los mismos sujetos.

Se infiere de estos autores latinoamericanos, con orientación postestructuralista (currículo alternativo), que el currículo como construcción discursiva en la diversidad, debe ser entendido desde una noción dinámica de cultura y práctica de significación en términos de creación y de producción, que se da en un contexto de relaciones de negociación, de conflicto y de poder, a cuyo efecto deben reconocerse las identidades nacionales, regionales, locales e individuales, a diferencia de la tradición curricular tecnicista, cuya tendencia a "homogeneizar" cercena todo lo particular del sujeto y su cultura.

En armonía con lo anterior, desde la experiencia investigativa venezolana, destacan Casilla e Inciarte (2010:152) que "el currículo implica la incorporación de las nociones de responsabilidad social, diversidad, sostenibilidad, globalización, humanización y solidaridad, más allá de las nociones científicas predominantes en los modos de desempeño académico".

Estas apreciaciones, hace pensar, entonces, que en la actualidad el problema básico de la formación universitaria no es técnico sino político, pues no debe estar signada por la neutralidad. De tal modo que las orientaciones alternativas no niegan la científicidad del currículo, sino que transgreden el orden curricular existente en relación a la estructura disciplinar que parece constituir uno de los elementos "inmutables" del currículo. No obstante, la formación universitaria actual connota una gran complejidad que trasciende todo reduccionismo disciplinar, requiriéndose en consecuencia modos emergentes de pensar que construyan y reconstruyan dialécticamente el conocimiento desde perspectivas ontoepistemológicas más amplias.

Obviamente, aquí entran en escena las valoraciones de cada enfoque curricular que permiten legitimar ciertas posiciones y rechazar otras, lo cual no debe inducir a pensar que estas posturas son arbitrarias, es decir, que en última instan-

cia da lo mismo elegir una u otra. Por el contrario, la elección de uno u otro enfoque depende de la vigencia de sus aportes teóricos, de nuevas posibilidades ontoepistémicas y metodológicas para la superación de las debilidades del currículo de tradición positivista, que luce alejado cada vez más de la posibilidad de una comprensión integral de lo social. Razón suficiente para significar que una reforma es paradigmática no programática. Quizás aquí radique uno de los grandes problemas de la discusión sobre la resignificación del currículo desde una perspectiva transcompleja y sociopolítica, hecho que no refuta en todo caso, la existencia de algunas experiencias orientadas transdisciplinariamente.

Lo dicho hace pensar en un tejido curricular sustentado en una "epistemología de la acción", como lo sugiere Schön (1992) respecto a la formación de profesionales práctico-reflexivos, Esto es: a) conocimiento en la acción, saber tácito o conocimiento implícito producto de la experiencia; b) reflexión en la acción o "pensar durante" la acción, como consecuencia de un resultado inesperado; c) reflexión sobre la reflexión en la acción o "pensar a posteriori" acerca de los procesos y resultados implicados en aquella que supone una metarreflexión, todo lo cual implica habilidades que superan lo meramente conceptual e instrumental, por cuanto la realidad

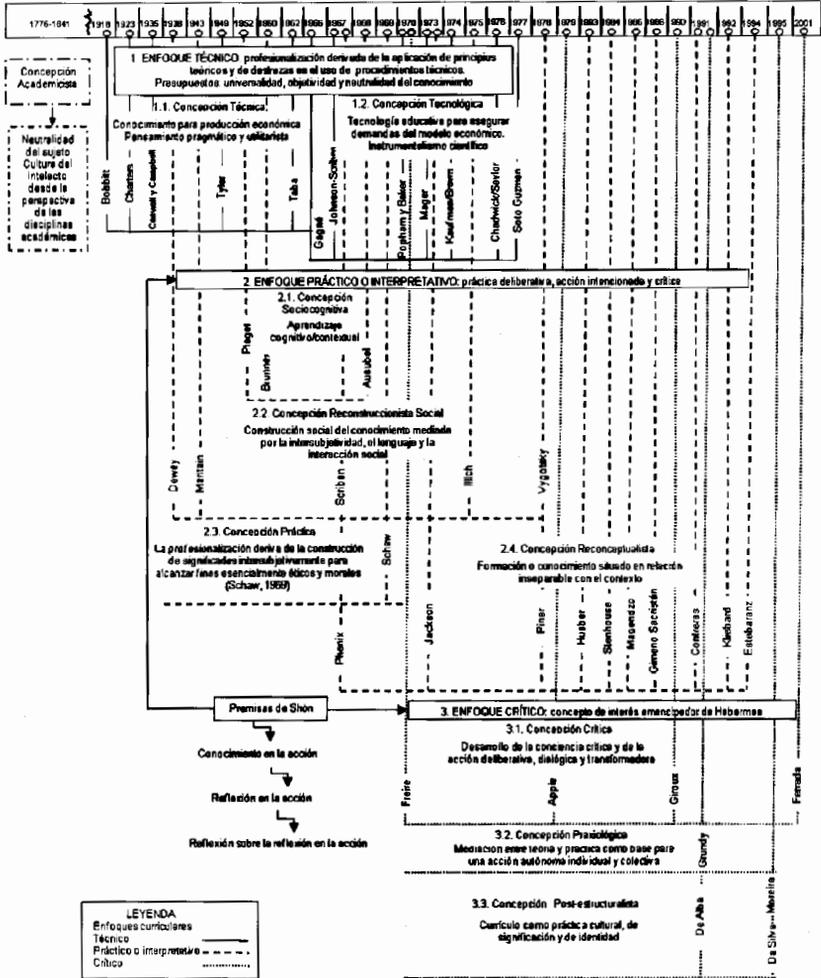
no puede reducirse a una sola idea, dato o acontecimiento aislado y perceptible.

La Figura 1 esquematiza aspectos clave que informan sobre la dinámica curricular y los matices de sus diferentes enfoques y concepciones, a partir del siglo XX y comienzos del siglo XXI, enriquecidos con los aportes de Schön. Ello deja entrever el carácter sociohistórico y sociopolítico de la teoría curricular en diferentes momentos, aclarando que el hecho de indicar una cronología aproximada en la que primaron unas determinadas ideas no significa que las tendencias se suceden en forma lineal, puesto que las visiones reconceptualistas, críticas y hermenéuticas del currículo se han dado y mantenido desde finales del siglo XIX y las visiones instrumentales se encuentran vigentes en muchas de las propuestas curriculares actuales.

2. Currículo como praxis transcompleja y sociopolítica

Repensar el currículo desde claves de inteligibilidad posibilitadoras de nuevas formas de concebir la producción de conocimiento en los espacios universitarios, hace privilegiar la asunción de la complejidad y de la transdisciplinariedad como sustento ontoepistémico. Si bien la complejidad emerge sobre todo en el campo de las ciencias naturales, no es menos cierto que, si existe un

Figura 1. Cronología de la orientación ideológica del currículo según enfoques y concepciones.



Fuente: Elaboración propia.

ámbito al que le corresponde por antonomasia el calificativo de "complejo" ese es el mundo social y humano, en tanto la complejidad, imbricada con la transdisciplinariedad para comprender el entramado de relaciones que se dan en el campo de las ciencias sociales, es efectivamente el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares e incertezas que constituyen el mundo fenoménico.

Entonces, la epistemología transcompleja tiene sentido para el currículo universitario, en tanto provea, no sólo un marco ontoepistémico y teórico general de referencia, sino también la perspectiva real de su traducción a un desarrollo curricular que favorezca tres tipos de enlace productivo: el diálogo entre diversos saberes en el campo de las ciencias (enlace entre disciplinas) y con otras formas de saber (saber cotidiano), el diálogo entre distintas lógicas de acción, particularmente con el actor político y el sistema productivo, y el diálogo entre ciencia y sociedad como dinámica de enlace con los destinatarios de las políticas públicas. Metodológicamente, se favorecería la emergencia de otras visiones sobre la praxis curricular, una que la vincula con el desarrollo de iniciativas novedosas para el desarrollo y fortalecimiento de redes de conocimiento académico y comunitario, vistos como capital social asociativo, y otra vincula-

da a la generación de actitudes emprendedoras, vistas como capital conductual.

Desde estas argumentaciones el planteamiento del *currículo como constructo transcomplejo y sociopolítico*, da lugar a concebirlo como una *constelación de saberes diversos y contextualizados, desde una dialéctica glocal, que se valida políticamente en el espacio público, de manera deliberativa e interpelativa, y puede evolucionar o trascender desde la base del escenario in situ donde se genera.*

Esta propuesta emergente del currículo que requiere de sistematización y contrastación en razón de su carácter recursivo, dialógico y hologramático, se expresaría a través de diversas dimensiones (epistemológica, ontológica, teleológica/axiológica, ideológica, estratégica y funcional/operativa), ámbitos o límites propios, de los que derivaría la identificación de posibles niveles de concreción curricular, contextos de actuación y actores estratégicos, como una constelación de componentes clave que giran unos alrededor de otros por su naturaleza sistémica e interdependiente.

La Figura 2 muestra una aproximación a la visión transcompleja y sociopolítica del currículo universitario, la cual se expresaría a través de cinco dimensiones sustantivas:

- *Dimensión Epistemológica*, relacionada con una nueva lógica de construcción del conocimiento desde la complejidad como método, la

decir, como sistema de pensamiento y creencias, formas de representación o percepciones de la realidad (instituciones no formales), que explica cómo los individuos y grupos operan en un sistema social. Esto presupone considerar la capacidad de articulación entre actores sociales diversos, relaciones de poder compartido y cultura del pluralismo, mediante la narrativa como praxis comunicativa y consensual en aras de la viabilidad sociopolítica de cualquier propuesta o proyecto educativo.

• *Una dimensión estratégica*, referida a mecanismos de relación, interacción sinérgica y cooperación entre instituciones universitarias, el Estado, la sociedad civil, el sector productivo, las organizaciones de base y los actores sociales, como generadores de alianzas, relaciones de confianza y beneficios mutuos, que apunte al aprovechamiento de los espacios locales con potencialidades (geografía, recursos, cultura, medio ambiente, acumulación de capital tangible e intangible, cultura y conciencia emprendedora e innovación, entre otros activos) y al establecimiento de nuevas formas de gestión (redes de compromiso cívico, coopeitividad) para responder a la dialéctica global/local como escenario que configura otras formas y maneras de actuar.

• *Una dimensión funcional/operativa*, relacionada con mecanismos de interacción de las funciones universitarias básicas (docencia, inves-

tigación, extensión y producción), mediante estrategias o modalidades curriculares sustentadas en la conformación y fortalecimiento de redes de conocimiento, de innovación y producción, centros innovadores de investigación y desarrollo, redes de aprendizaje y comunidades de aprendizaje, como contextos propicios de capital intelectual, de confluencia de otros saberes (cotidianos y legos) y de la fecundación de propuestas endógenas según las potencialidades locales, vocaciones del entorno y la tipificación de necesidades de desarrollo prioritarias.

Desde esta propuesta, cuyo aporte es enriquecer el debate respecto al campo curricular universitario y propiciar otras salidas a la organización disciplinar desde la complejidad y la transdisciplinariedad como puntales de un pensamiento emergente que apunte hacia una nueva visión transcultural, transnacional y transpolítica, se apuesta por la necesaria reivindicación social del conocimiento con participación del actor social situado en su construcción, pero sin deponer por ello la exigencia de sostenimiento del saber científico y especializado, puesto que su finalidad primaria es potenciar la formación de un profesional con conocimiento científico-técnico entrelazado con una formación humanista para su participación como agente de desarrollo, emancipación y transformación social.

En consideración a esto, oportuno es el señalamiento de Kaplun (2003), quien propone la idea de *indisciplinar la universidad* para romper con la separación entre conocimiento y mundo, esto es, repensarla, reterritorializarla para conectarla de manera real con su lugar, pero dispuesta a aprender del mundo y de sí misma como parte del mundo.

Del mismo modo, la asunción de una postura curricular que destaque como postulado la creación y recreación del conocimiento en función de las interacciones sociales y de los significados compartidos que se generan en las mismas, no debe dar lugar a privilegiar lo inmediato, lo empírico, lo común, lo cotidiano por sobre lo abstracto, lo formal, lo teórico, lo universal. De ser así, se estaría privilegiando el interés cognitivo práctico, a cuya crítica Habermas, referido por Bernstein (1993: 24-29), ha explicado que "no es posible suspender la racionalidad científica para valorar a los otros, pues precisamente estos estándares de racionalidad son los que le dan sentido a los conceptos, los significados, los compromisos e interpretaciones que realizamos al momento de valorar las razones de su acción".

Como nota reflexiva final se concluye que hay que estar en guardia contra la tentación de implantar un pensamiento único en el ámbito universitario. El verdadero cambio sustantivo y medular en las instituciones universitarias es un trastocamiento

de las estructuras cognitivas tradicionales y en los modos de pensar. Esto significa abrir el espacio universitario hacia la confrontación de ideas, el debate y el conocimiento, haciéndolo más plural, en lugar de reducirlo. Una visión antidogmática, antifundamentalista, debe ser el norte de la formación universitaria para el pensamiento complejo y obviamente para comprender y gestionar el currículo como territorio de identidad y construcción de naturaleza sociopolítica.

Referencias bibliográficas

- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación - acción en la formación del profesorado*. 2^{da} edición, Ediciones Martínez Roca, España.
- BERNSTEIN, R. (1993). "Introducción", en A. GIDDENS et al. *Habermas y la Modernidad*. Trad. de Francisco Rodríguez Martín. Red Editorial Iberoamericana, México.
- CASILLA, D. e INCIARTE, A. (2010). "La relación universidad-sociedad y su impacto en el currículo". *Investigación en Ciencias Humanas*. Universidad del Zulia, volumen I, pp. 143-160.
- DA SILVA, T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Octaedro, Barcelona, España.
- DE ALBA, A. (2002). *Currículum universitario*. 1era Edición. Plaza y Valdés Editores S.A, México.

- FERRADA, D. (2001). **La perspectiva crítica comunicativa del currículum**. El Roure, Barcelona, España.
- GRUNDY S. (1991). **Producto o praxis del currículum**. 1ª edición. Morata, Madrid, España.
- KAPLUN, G. (2003). **Indisciplinar la Universidad**. Disponible en www.fing.edu.uy/institucion/comisiones/claustro/sne/taller1/gkaplun.pdf. Consultado el 20/11/2011.
- MAGENDZO, A. (1997). **Curriculum, educación para la democracia en la modernidad**. PIIE, Santiago de Chile, Chile.
- MOREIRA, A. (1997). "Currículo, utopía e pós-modernidade". En: MOREIRA, A. (organizador) **Currículo: questões atuais**. Papyrus, Brasil.
- MORÍN, E. (2004). **Introducción al pensamiento complejo**. México: Editorial Gedisa.
- RODRÍGUEZ GUTIÉRREZ, F. y VILLENEUVE, R. (2000) **Universitas et civitas. Universidad y desarrollo local**. Disponible en <http://www.fundicot.org/ciot%203/grupo%207/007.pdf>. Consultado el 15/01/2012.
- SCHÖN, D. (1992). **La formación de profesionales reflexivos**. Editorial Paidós-MEC, España.
- SOTOLONGO, P. (2000). **La incidencia en el saber social de una epistemología de la complejidad contextualizada**. Disponible en http://www.nodo50.org/cubasi-gloXXI/pensamiento/sotolongo_3_300603.pdf Consultado el 10/12/2011.