

Los Proyectos Educativos Institucionales Renovadores, PEIR ESPACIO CONCRETO PARA LA TRANSVERSALIDAD, LA INTERDISCIPLINARIEDAD Y LA TRANSDISCIPLINARIEDAD¹

Nelson Ernesto López Jiménez*



«Si la escuela tal como está responde a los intereses de los modelos dominantes basados en la desigualdad y la injusticia, una escuela estructurada desde la transversalidad se convierte en una crítica radical a dichos modelos».

Conclusiones de las I jornadas sobre transversalidad
Alava, País Vasco, octubre de 1995

A manera de introducción

Inicialmente quiero agradecer la deferencia que han tenido los organizadores de este evento, la Cooperativa Magisterio, al permitirme plantear algunos puntos de vista relacionados con la necesidad de refundamentación teórica y conceptual de la realidad escolar en la perspectiva de resignificar sus propósitos, las formas de organización del conocimiento, las relaciones entre los agentes responsables del proceso formativo y los contextos de interacción escolar, a partir de un cambio de orientación, de un cambio de mirada, de un cambio en los presupuestos metodológicos y de un cambio en su finalidad, que permitan la construcción de una sólida cultura académica de base para la creación de nuevas identidades académicas y profesionales.

* Profesor Titular de la Universidad Surcolombiana, Director General de Seminario sobre Problemática Pedagógica de la Educación Superior de la USCO. Autor de varios libros y artículos en la línea de la Problemática Curricular. Profesor invitado en el campo nacional e internacional. Investigador principal del proyecto "Análisis de las relaciones de poder y control en las prácticas pedagógicas de los profesores de las universidades del Centro Oriente", actualmente en desarrollo.

Es conveniente señalar que el propósito de estas reflexiones se orienta a explicitar y compartir una *mirada problematizadora* de los procesos de transversalidad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad curricular asumidos como elementos estructurantes de los Proyectos Educativos Institucionales Renovadores,² entendidos éstos como *proyectos de vida de la Institución*. Sin pretender asumir una posición contestataria o de choque, se considera necesario superar el umbral de enunciación que parece caracterizar a más de uno de los elementos que constituyen el Discurso Oficial entendido como el discurso que el Estado elabora para orientar y determinar el desarrollo de las instituciones que forman parte del sector-, en la perspectiva de reflexionar de manera seria y argumentada sobre las condiciones de validez y posibilidad de transformación de la institución educativa. Me refiero al tratamiento aparential y epidérmico que se le viene dando a conceptos como formación integral, flexibilidad, interdisciplinariedad, pertenencia social, pertinencia académica, identidad profesional, autonomía institucional y escolar, etc. Es decir, considero necesario orientar la reflexión sistemática hacia la superación de la ruptura existente entre el discurso y la acción.

En aras de lograr que lo transversal y lo «Inter» se constituya en un espacio concreto para el análisis, no se tratarán de manera aislada las temáticas convocantes a este evento, por el contrario, en lo que sigue se realizará una aproximación al análisis holístico de los diferentes

objetos de estudio que comportan los tópicos aludidos. Tampoco se persigue prescribir procesos, acciones y prácticas que nos permitan hablar de transversalidad, de interdisciplinariedad, de transdisciplinariedad, sino más bien, preguntarnos qué sentido tiene y qué condiciones reales se presentan en las diferentes instituciones para poder concretar sus realizaciones y reconocimientos.

Es importante señalar que las relaciones entre el Discurso Oficial -discurso del Estado- y los objetos de sus regulaciones adquieren diferentes formas y características generando una gama de posiciones que advierten el carácter dialéctico y contradictorio de la naturaleza del Estado y de las relaciones que activa.

Trataré de enunciar el tipo y la naturaleza de las relaciones que se dan entre el Discurso Oficial y el Discurso Institucional, en el entendido que es en este espacio en el que se pueden analizar las diferentes implicaciones que trae consigo el hablar de transversalidad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad como *acciones y características misionales* de todo Proyecto Educativo Institucional Renovador.³

A partir de estas precisiones resulta conveniente fijar una posición clara frente a lo que entendemos como transversalidad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en el campo curricular.⁴ Considero necesario explicitar que los principios anteriormente aludidos no hacen alusión a un enfoque exclusivamente axiológico;

tampoco se agotan en el campo de la discusión cognoscitiva y de sus formas de organización (áreas, bloques, asignaturas, etc.). El estudio y la reflexión sobre la transversalidad, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad se justifican por la importancia que comportan de cara a la construcción de un marco crítico y transformador de la realidad educativa. Si bien en su desarrollo pueden tomar y comportar rasgos de las anteriores aristas, es de responsabilidad académica y profesional señalar que estos principios se conciben como *notas fundantes y características esenciales* de todo Proyecto Educativo Institucional Renovador.

La transversalidad, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad no son características secundarias ni complementarias de algún enfoque curricular, no son elementos accesorios y adjetivos del proceso formativo, mucho menos modas. Pienso argumentar que constituyen la gramática de un nuevo *paradigma formativo* que implica una variación y modificación sustantiva de las estructuras de poder y control que determinan actualmente la dinámica educativa de la educación formal en todos sus niveles. Oportuno retomar a Morin cuando afirma que *la reforma de la universidad (institución escolar) tiene un objetivo vital: la reforma del pensamiento que permitiría el pleno empleo de la inteligencia. Se trata de una reforma no programática sino paradigmática que atañe a nuestra aptitud de organizar el conocimiento.*



I. Acerca de las características del Macrocontexto

Se afirma que actualmente estamos en presencia de un mundo globalizado que tiene una incidencia directa en los campos de la economía, de la ciencia, de la cultura, de la tecnología, de la geopolítica dando lugar a nuevos condicionamientos y exigencias que deben cumplir los países y naciones. Estos condicionamientos han originado la transformación de los diferentes procesos, sectores, agentes, instituciones y organizaciones que hacen parte de dicho contexto.⁵

Desde esta perspectiva resulta de importancia reflexionar por el papel que Colombia está empeñada en jugar en el concierto internacional, y además, cómo está interviniendo sus diferentes modelos sociales (económico, político, financiero, investigativo, educativo, cultural, tecnológico, etc) para lograr una inserción digna y soberana.

El campo internacional se concibe como «el resultado de las relaciones de fuerza y de lucha entre agentes, agencias, prácticas y discursos que se dan en el contexto internacional y mundial. Este campo es especialmente decisivo para el Discurso Pedagógico Oficial de las sociedades de relativo desarrollo dado que las posiciones dominantes en los Campos Recontextualizadores de estas sociedades vienen especificadas con frecuencia por las agencias internacionales que se encargan de su financiación».⁶



El Campo de Producción (CP) se concibe como «el conjunto de agencias e ideologías que regulan los medios, contextos y posibilidades de los recursos físicos y cuyas categorías y prácticas son reguladas por el principio de la división social del trabajo y por sus relaciones sociales internas; este campo se constituye en el escenario central para la producción y reproducción de las relaciones de clase de una sociedad».⁷

El Campo de Control Simbólico (CCS) se entiende como «el campo constituido por agentes y agencias cuyas prácticas especializadas crean y reproducen los medios, contextos y posibilidades de la reproducción cultural, controlando las relaciones de clase a través de medios simbólicos (principios de comunicación). Control Simbólico se refiere a los medios por los cuales se asigna a la conciencia una forma especializada mediante formas de comunicación que descansan en una distribución del poder y en categorías culturales dominantes».⁸

Los Principios Dominantes (PD) están constituidos por «el conjunto de orientaciones y determinaciones que surgen en los diferentes países a partir de la naturaleza de las relaciones entre los Campos Internacional (CI), de Producción (CP), de Control Simbólico (CCS) y del Estado (CE). Los principios dominantes determinan la naturaleza del Campo de Recontextualización Oficial (CRO).

En relación con el Estado, éste se asume como *una explicación y una utilización del fenómeno social que es el poder*.⁹ El análisis de la transformación de las relaciones entre el Campo Internacional (CI) y el

Campo del Estado (CE) se expresan en las siguientes caracterizaciones que afectan el Campo de Producción (CP) e, igualmente, el Campo de Control Simbólico (CCS), originando, entre otros, los siguientes fenómenos socioeconómicos y culturales:

- ♦ Una mayor capacidad de regulación del mercado, la globalización, la internacionalización de la economía, la apertura, se convierten en elementos sustantivos del modelo hegemónico vigente.

- ♦ Cambios en los mecanismos corporativos que han afectado las relaciones entre el capital y el trabajo, transforman la naturaleza del concepto Estado-Benefactor en un Estado-Fiscalizador, y que, a su vez, afecta los principios dominantes que determinan el Campo de Recontextualización Oficial (CRO).

- ♦ Aumento en el Campo de Producción (CP) de los procesos de flexibilización y de automatización industrial, generándose en los países del tercer mundo el desarrollo de una acción económica dependiente, propiciada por el traslado de industrias hacia éstos, para buscar obviamente ventajas comparativas (salarios, materias primas, seguridad social, costos laborales). Esto ha presionado cambios en la educación. Es así como la producción flexible del final del siglo y de comienzos de un nuevo milenio requieren a un trabajador con nuevas habilidades: capacidad de manipular mentalmente modelos, pensamiento conceptual con razonamiento abstracto, comprensión de procesos globales, capacidad de aprender y de cambiar con el cambio.

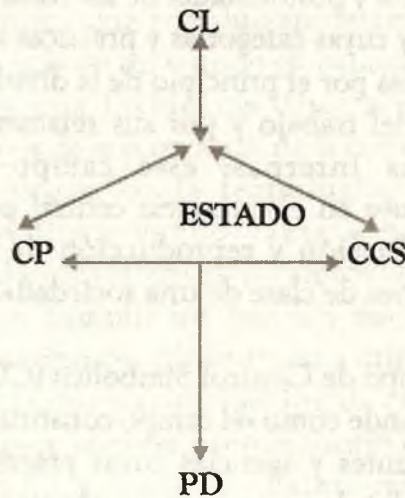
♦ Abandono del consumo en masa; se empieza a operar en la sociedad una particularización de los gustos que tienden a distinguir entre el consumo de elite y el consumo propio de las nuevas clases surgidas del sector de servicios. Este consumo sofisticado, diferenciado del masivo, supone la existencia de una población educada que se diferencia socialmente por cierta exclusividad para crear nuevos estilos de vida y, por lo tanto, nuevas formas de exclusión que se ven legitimadas a través de los agentes y agencias del Campo de Control Simbólico (CCS). Como ejemplo de ello, se podría reseñar la cultura informática y las acciones y realizaciones que su desarrollo y explicitación genera, como es el caso del comercio y las formas de transacción electrónica.

♦ Aparición de la información como un producto de mercado que abre perspectivas ilimitadas a los procesos de reproducción de capital.

♦ Ampliación de segmentos de clase, generados en el sector servicios, lo cual produce el fortalecimiento social y político de las clases medias y genera la atomización del mundo del trabajo, que aún bajo la misma unidad productiva, establece marcada diferencia de criterios, intereses y reivindicaciones. Todos estos elementos se convierten en un reordenamiento y reorientación de la forma de existencia del capitalismo que presiona una reforma de las instituciones sociales en ese mismo orden.¹⁰

El siguiente cuadro muestra las relaciones e interacciones que se presentan en los diferentes campos anteriormente analizados.

N
I
V
E
L
D
E
G
E
N
E
R
A
C
I
Ó
N



CI : Campo Internacional
 CP : Campo de Producción
 CCS : Campo de Control Simbólico
 PD : Principios Dominantes

No podríamos hablar y analizar el fenómeno educativo si no intentamos ubicarlo en un contexto que nos permita tener una visión lo más amplia posible que avale las diferentes elaboraciones sobre el mismo, la educación no puede ni se le debe acuñar una naturaleza autárquica, es resultado de una dinámica de fuerzas que involucra diferentes campos.

2. De las relaciones del Estado con las instituciones escolares

No es nueva la afirmación en donde se señala que la manera como se relaciona el Estado con los diferentes sectores que de él hacen parte es consecuencia directa de las relaciones y condiciones planteadas

y pactadas en ellas, por el Campo Internacional.¹¹ Observar cómo estas relaciones han variado sustantivamente en las tres últimas décadas nos permite contar con elementos suficientes para explicar la actual situación por la cual atraviesa la educación en nuestro país. En este acápite intentaré referirme a la naturaleza de las relaciones que se establecen entre el Discurso Oficial (Estado) y el Discurso Institucional con el propósito de definir una «arena» en donde sea posible contar con elementos de análisis válidos para hablar de la transversalidad, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad como elementos estructurantes del Proyecto Educativo Institucional Renovador.

En el contexto de la investigación «Distancias y tensiones entre el Discurso Pedagógico Oficial, Pedagógico Institucional y Pedagógico Específico a través de las prácticas pedagógicas en la universidad colombiana»¹² se construyó una gramática analítica que permitió la descripción, el análisis y la interpretación de las diferentes tensiones o conflictos que se presentan entre el Discurso Pedagógico Oficial (DPO) y el Discurso Pedagógico Institucional (DPI).

A través de la gramática se intentó develar las características de los diferentes discursos o realizaciones del Discurso Oficial (leyes, resoluciones, estatutos, acuerdos, planes de desarrollo, planes de estudio, reglamentos, otros) con el propósito de explicitar su legitimidad y actualidad, en procura de destacar su utilización como estrategia de poder y de control, como también convertirse en dispositivos para el

mantenimiento de un orden establecido. En los análisis desarrollados se encontraron las siguientes formas de relación entre el (CRO) y su Discurso Pedagógico Oficial (DPO) y el (CRI) con su respectivo Discurso Pedagógico Institucional (DPI).

a) De interacción



Se puede afirmar que esta relación se presenta cuando se observa una influencia mutua entre los discursos, es decir, si bien la ley (CRO) determina las formas de organización y administración de las diferentes instituciones (DPO), a su vez, se ve intervenida o enriquecida con los procesos particulares que se dan en la institución (CRI) y su (DPI).

b) De determinación:



Esta relación se presenta cuando el CRO determina el CRI; como por ejemplo, cuando se regula sobre procesos de inscripción y de ingreso a la educación superior. Se evidencia la obligatoriedad de exigir una serie de requisitos de ley.

c) De autonomía:

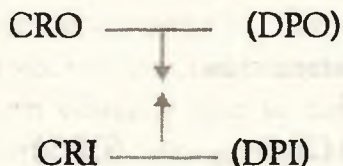


Este tipo de relación se presenta cuando algunas instituciones no observan lo regulado por el CRO. Un ejemplo



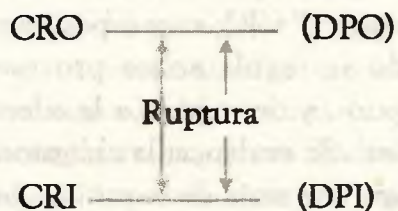
podría ser el carácter confesional, religioso, laico que rige y determina la razón de ser de algunas instituciones CRI y DPI y su independencia frente al DPO.

d) De contradicción:



Se dice que esta relación se presenta cuando se observa una naturaleza conflictiva entre los discursos. Aquí podría señalarse como ejemplo el propósito de privatización de la educación pública oficial; en el Discurso Pedagógico Oficial (DPO) se observa un interés directo con la racionalidad económica como paradigma sustantivo de la política oficial; sin embargo, los diversos discursos institucionales DPI advierten una posición en contrario. El estudio sobre las autonomías que regulan la vida institucional puede ser un ejemplo concreto de esta tensión.

e) De ruptura:



La relación de ruptura se concreta cuando se observa inicialmente una aceptación tácita del DPO y después se evidencia una resistencia explícita o una interpretación distorsionada a través de los DPI. Para el caso de Colombia esta situación se podría tipificar a través del estudio del incremento inusitado de programas académicos en la educación

superior. Podría decirse que las instituciones no tuvieron en cuenta o hicieron caso omiso de las exigencias mínimas básicas de calidad para la apertura de nuevos programas; de ahí que el Estado a través del Discurso Oficial entre a intervenir a las instituciones a través de nuevos dispositivos como es el caso de la Acreditación Previa y los Estándares de Calidad para los programas que se ofrezcan en las diferentes áreas del conocimiento. Se plantea que esta actuación desconoce la autonomía institucional.

La importancia de esta elaboración radica en la necesidad de establecer la «singularidad» de las instituciones educativas, en un intento directo por debilitar las fuertes tendencias hacia la homogenización y la uniformidad de las instituciones que en más de una ocasión se intentan legitimar a través del discurso oficial (estándares de calidad, créditos educativos, estándares curriculares).

3. La transversalidad, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, bases estructurales para la deconstrucción de los actuales Proyectos Educativos Institucionales

En el estudio de las organizaciones hoy se está hablando de *acciones misionales*. Esto es, asignar un valor estructural y determinante a algunos procesos que tienen que ver con la existencia, con el desarrollo y con el impacto de las instituciones en su contexto local, regional, nacional e internacional.

Se afirma también que en estos tiempos posmodernos la *identidad se construye desde la diferencia*, es decir, la homogenización y la estandarización no son consideradas como las pautas a seguir, por el contrario, hay análisis que convergen en afirmar que «desconocer que existen procesos de aprendizaje divergentes que chocan con la estandarización que se exige a los estudiantes, es una expresión fehaciente de la violencia que la escuela ejerce». ¹³

Igualmente es preciso señalar que si se pretende una *unidad dentro de la diversidad*, ésta tiene que ser construida a partir de lo que debe *estar presente en el ethos institucional*. Aquello que consideramos debe estar incluido en todos los espacios, discursos, procesos, prácticas y acciones es lo que constituye la Transversalidad como impronta y rasgo de identidad institucional. ¹⁴

3.1 Sobre la deconstrucción

Hablar de deconstrucción implica fundamentalmente referirnos a un proceso de descentramiento, de deshilvanamiento, de descomposición, de desestructuración. ¹⁵

Deliberadamente quiero introducir esta reflexión porque considero que si de hablar de transversalidad e interdisciplinariedad se trata, debemos asumir el reto del cambio, la transformación, la resignificación y refundamentación de la mayoría de procesos que hoy forman parte de la realidad educativa.

La deconstrucción está emparentada con la posibilidad de desplazamiento

estructural, es decir, desde una realidad firme e intensamente acentuada a una realidad débil con perspectiva de consolidación y afianzamiento. Por lo anterior es aconsejable una medida académica cuando hacemos referencia en más de un discurso de ciertas propiedades que son más ilusión o deseo que realidad. De un Proyecto Educativo Institucional caracterizado por la yuxtaposición, el fraccionamiento, con una fuerte clasificación (límites rígidos entre las categorías), jerarquizado, descontextualizado, podemos construir otro, de características diferentes, si deconstruimos el existente. Nada más falaz que pretender aceptar que los cambios nominales afectan las estructuras; podemos llamar, decir, argumentar ciertas características (anhelos) de nuestra institución, pero ésta no dejará de ser lo que es, como consecuencia de llamarla de otra manera. (Invito a todas las instituciones y en especial a las de educación superior a pensar muy seriamente y de manera adulta, que por utilizar los créditos académicos, las estructuras curriculares automáticamente no se convierten en flexibles, pertinentes y socialmente necesarias).

Con (Mejía:1998) es conveniente insistir que la problemática de la deconstrucción es relativamente nueva, provocadora, retante y fundamentalmente creativa. Apostándole a un supuesto, considero que las innovaciones curriculares que pretenden caracterizarse por la transversalidad, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad deben ser conscientes de la necesidad de mirar la escuela desde otro punto de vista y con otros lentes. No se trata de cambiar para

que todo siga igual, se trata de asumir un compromiso real con la incertidumbre, con la duda, con la sospecha, con la perplejidad. Derrida¹⁶ señala que *la deconstrucción no es un método, ni lo tiene, porque, en última instancia, de la deconstrucción no es responsable un acto o una operación de un sujeto que tomaría la iniciativa, sino que es más bien un acontecimiento histórico que tiene lugar en, o como, la clausura y la diseminación del sentido.*

¿Queremos cambiarle el sentido a la escuela actual? De ser una respuesta positiva, la tarea no es sencilla pero sí posible. Recojamos las experiencias fallidas de las innumerables reformas académicas y curriculares, y a partir de ellas deconstruyamos la realidad para construir una diferente¹⁷.

3.2 Sobre la transversalidad

Inicialmente hay que explicitar que el análisis sobre la transversalidad debe instalarse dentro del contexto crítico de las estructuras de poder y control hoy presentes en la cultura escolar que no están permitiendo resultados relevantes frente a la complejidad social.


Además la transversalidad se caracteriza por una perspectiva global en donde los diferentes intereses surgidos de las diferentes lógicas se encuentran incluidos. Cuando se habla de transversalidad académica y curricular, se involucran las lógicas de la escuela como también de las otras agencias de la sociedad (familia, trabajo, política, deporte, etc.).

Teniendo como base esta elaboración es necesario revisar la lógica que actualmente caracteriza a la escuela y, a partir de ella, desarrollar un proceso de deconstrucción/construcción que permita afectar la actual cultura académica de la institución escolar. La transversalidad le apuesta a un cuestionamiento profundo de la totalidad escolar y de sus elementos, que requiere una lógica global, integral, no fragmentada y, ante todo, reconstitutiva.

La transversalidad se caracteriza por la vinculación de la cultura escolar y la no escolar, ser transversales es sinónimo de apertura y flexibilidad.¹⁸ La transversalidad es la otra cara del fraccionamiento, razón por la cual le podemos acotar las siguientes características:

- ♦ Promueve la interrelación de las áreas curriculares, avanzando en la posibilidad de superación de la fragmentación del conocimiento.
- ♦ Favorece la vinculación escuela-comunidad.
- ♦ Facilita la circulación y conocimiento de información relevante para la toma de decisiones.
- ♦ Posibilita el desarrollo de formas de participación democratizadoras de los modelos de gestión institucional.
- ♦ Abre espacios para la reflexión crítica acerca de actitudes y valores que operan como sustento de prácticas y normas políticas, sociales y morales.²⁰

No obstante lo anterior, se hace indispensable reflexionar sobre los



obstáculos de diferente naturaleza que existen hoy para poder realizar y construir procesos formativos sustentados en la transversalidad; entre algunos de ellos podemos anotar la formación y el pensamiento del profesorado, lo curricular elaborado por las agencias del Estado, la estructura y la organización de la escuela, las presiones de la comunidad educativa, el estudiante formado en roles academicistas, los materiales educativos, las propuestas editoriales.

Hablar sobre la legitimidad de las identidades culturales tradicionales nos exige repensar el estado actual de descontextualización y dispersión y cómo es analizada y apropiada la realidad actual; ésta es una de las razones a favor de la transversalidad académica y curricular como un dispositivo de deconstrucción.

Es conveniente afirmar en este análisis que el marco metodológico más apropiado para avanzar en procesos de transversalidad está seriamente asociado con la *investigación-acción* en la medida que facilita el aprendizaje y la práctica de la participación para el trabajo colectivo; para propiciar espacios de reflexión y debate de los sistemas de evaluación y transformación.

3.3 Sobre la disciplinariedad

Es conveniente hacer algunas anotaciones sobre la disciplinariedad que nos permita ampliar el horizonte de acción para abordar el análisis de la

interdisciplinariedad y de la transdisciplinariedad.²⁰

Conceptualmente se asume la disciplina como una manera de organizar y delimitar un territorio de trabajo, de concentrar la investigación y las experiencias dentro de un determinado ángulo de visión; se caracteriza por un objeto de estudio, marco conceptual y procedimientos específicos. La disciplina también es asumida como una singularidad entendida como estructura de conocimiento cuyos creadores se apropian de un espacio que les proporciona un nombre exclusivo, un discurso especializado y diferenciado, un propio campo intelectual de textos, prácticas, reglas de ingreso, exámenes, títulos para el ejercicio profesional, una distribución de premios y castigos.

Un conocimiento singular es un discurso especializado que tiene un deber de identidad para llamarse a sí mismo, para darse a sí mismo un nombre. Se puede decir que un singular es un nombre único y diferente, además de tener unos criterios para seleccionar aquellas personas que pueden utilizar ese nombre o que pueden tener acceso al nombre, o que pueden actuar de manera acorde con ese nombre, de tal forma que puedan ser reconocidas como las personas que poseen ese nombre. Como ejemplos de disciplina se pueden señalar la física, la química, la historia, la economía, la psicología, entre otras.²¹

Para los propósitos de este análisis es conveniente destacar que el referente hegemónico y tradicional del currículo (asignaturista, enciclopédico, atomizado, insular y descontextualizado) está

fuertemente asociado a la concepción de disciplina. En la parte final de esta conferencia se hará una explicitación concreta de los cambios que se proponen en los principios de organización del conocimiento, en procura de avanzar en la consolidación de propósitos formativos sustentados en la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad referentes asociados a la transversalidad curricular.

3.4 Sobre la interdisciplinariedad

La interdisciplinariedad vista desde la macrodimensionalidad del conocimiento se convierte en un referente determinante del currículo. Es fundamentalmente un proceso y una filosofía de trabajo que se «activa» a la hora de enfrentarse a los problemas y cuestiones que preocupan a nuestra sociedad, *la interdisciplinariedad es un objetivo nunca alcanzado por completo y de ahí que deba ser permanentemente buscado. No sólo es un planteamiento teórico, es ante todo una práctica. Su perfectibilidad se lleva a cabo en la práctica en la medida que se hacen experiencias reales de trabajo en equipo, se ejercitan sus posibilidades, problemas, limitaciones.*²²

En otro lugar²³ he planteado que la interdisciplinariedad se puede considerar como una región (en el campo curricular) que se constituye mediante la recontextualización en unidades mayores que operan tanto en el campo intelectual de las disciplinas como en la práctica externa. Las regiones constituyen el medio de contacto entre las disciplinas (singularidades) y las tecnologías que ellas hacen posible. La Ingeniería, la Arquitectura y la Medicina son ejemplos de regiones.



Un elemento para la discusión es el relacionado con el carácter pretendidamente abarcador de la escuela como única agencia formativa. Considero oportuno señalar que lo «educativo no se agota en lo escolar», razón por la cual un Proyecto Educativo Institucional Renovador caracterizado por la transversalidad, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, debe ser capaz de establecer nexos e hilos comunicativos con las demás agencias culturales que también participan en el proceso formativo. Se trata de emancipar la lógica escolar y ponerla en relación con las otras lógicas que también forman (la familia, el trabajo, el deporte, el arte, la cultura, la política). Aquí se puede concretar la naturaleza innovativa y transformadora de un proceso formativo producto de la convergencia de varias lógicas.

3.5 Sobre la transdisciplinariedad

Inicialmente hay que señalar la complejidad del tema aludido en esta sesión, toda vez que su abordaje implica la posibilidad de leer «desde y con otra lógica» los diferentes procesos y discursos que se presentan en la cotidianidad de la institución escolar. Esta ruptura de la lógica pasa por enfrentarnos a nuevos retos que están relacionados con nuevas formas de ser, de sentir, de pensar y de relacionar.

Transdisciplinariedad es un nuevo enfoque cultural y científico cuyo propósito fundamental es determinar la naturaleza y las características de la información que fluye en las diferentes ramas del conocimiento, para así crear una nueva lógica que permita la

interacción entre especialistas de las diferentes ramas del conocimiento y la comprensión del mundo actual (CIRET Centro Internacional de Investigaciones y Estudios Transdisciplinarios con sede en París).

Este enfoque constituye una respuesta activa a la asintonía conceptual que vivimos hoy en día como consecuencia del choque entre la visión de sociedad moderna, basada con frecuencia en el determinismo, el positivismo y el nihilismo, y la nueva visión del mundo que emerge como resultado de los descubrimientos en las ciencias y en los avances tecnológicos.

Esta asintonía tiene su origen en la fragmentación del conocimiento, lo que conlleva a una imagen distorsionada del mundo y, por consiguiente, a una ruptura entre los órganos de reflexión y los de toma de decisiones.

Por su naturaleza, la transdisciplinariedad trata de devolverle una imagen coherente al mundo, a través de un estudio integrado de la naturaleza, del universo y del ser humano, que armonice las mentalidades para construir un puente entre la difusa generalización y la exarcebada especialización (Luis Yarzabal. Director del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe y de la Oficina UNESCO - Caracas).

Edgar Morin concibe la dialógica como la *unidad compleja entre dos lógicas, entidades o instancias, concurrentes y antagonistas, que se nutren una de otra, se complementan, pero también se oponen y se*

combaten. En la dialógica los antagonismos no se suprimen ni se superan resolviéndose en una unidad superior sino que permanecen y son constituyentes de entidades o fenómenos complejos.

Los sujetos en el diálogo son diferentes. El diálogo gana significado porque los sujetos dialógicos conservan su identidad. El diálogo no nivela, no reduce el uno al otro, sino que hace que crezca uno con el otro a partir del respeto y la aceptación mutua, en el disenso y en el consenso (Paulo Freire).

«Las relaciones sociales en el espacio de la institución escolar están signadas por una ritualidad que corresponde a su mitología. Así el que posee el conocimiento se sube a una tarima, utiliza un lenguaje hablado y gestual propio, los demás se disponen a recibir un objeto acabado, pero pueden hacer preguntas; levantan la mano o esperan al final. No es aceptable intervenir si no se dispone del lenguaje. Estas formas rituales ponen límites a la riqueza de interacciones humanas posibles a partir de motivaciones y valoraciones ligadas al aprender/conocer/comprender el mundo, la vida como hecho general, sino la propia existencia. (María Esperanza Martínez. Facultad de Medicina. U.C.V).

La transdisciplinariedad encierra múltiples niveles de realidad y de percepción en la constitución y la dimensión de la complejidad. (Basarab Nicolescu, 1996. Manifiesto de la Transdisciplinariedad).

En nuestro caso, en nuestra propuesta hacia la construcción de un currículo

transdisciplinario se trataría de la posibilidad de cambiar de métodos y de lógicas, en forma contundente, para afrontar la incertidumbre y la complejidad. La universidad que tenemos, tal como está, no es en absoluto la institución capaz de prepararse y prepararnos para comprender y actuar en la incertidumbre y la complejidad. (Norma Núñez. Socióloga, Epidemióloga y Coordinadora del Proyecto de Transdisciplinariedad).

Si bien podemos afirmar nuestra profunda convicción de la necesidad de cambio y replanteamiento de las diferentes organizaciones sociales -la escuela es una de ellas-, no es menos cierto que desde la lógica que venimos «legalizando y legitimando» dicho cambio, nos estamos apartando cada vez más de la posibilidad de ser interlocutores con los «problemas, urgencias y necesidades de nuestros tiempos». ¿Qué le pasa a un organismo que descuida o abandona sus funciones y las razones y el sentido que justifica su existencia?

En esta perspectiva válido resulta acudir a los planteamientos de L. Stenhouse en su libro *Investigación y desarrollo del currículo*, «el currículum más que una presentación selectiva del conocimiento, más que un plan tecnológico altamente estructurado, se concibe hoy como un marco en el que hay que resolver los problemas concretos en situaciones puntuales y también concretas».

La interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad se convierten en retos directos frente a los anhelos de transversalidad de un nuevo Proyecto Educativo Institucional Renovador, PEIR.

4. Estrategias y desarrollos hacia la construcción de un Proyecto Educativo Institucional Renovador, PEIR

Válido resulta reiterar que lo Interdisciplinar, lo Transdisciplinar y lo Transversal constituyen el Proyecto Educativo Institucional con pretensiones de cambio y de renovación. No son los temas, no son los valores, no son las actividades, no son los proyectos particulares, sino que todos ellos, y los otros problemas surgidos de las otras lógicas (familiar, laboral, política, etc.) son el horizonte de referencia y aportan a la concreción y consolidación de un PEIR.

En un intento por presentar algunas pesquisas que propicien el proceso de deconstrucción Institucional que abarque lo administrativo, lo académico, lo curricular, lo investigativo, lo axiológico, como factores estructurantes de dicha institucionalidad, se relacionan algunas acciones posibles de desarrollar por las comunidades educativas.

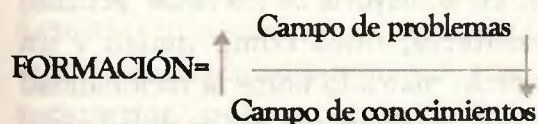
4.1 La formación: referente esencial en la construcción de PEIR

Uno de los aspectos estructurales del proceso de deconstrucción académica y curricular está directamente relacionado con la concepción. Los discursos, las prácticas y acciones que se desarrollen de cara al proceso de formación. Si se transforma la noción de formación, obviamente se transforma la noción de currículum. Para algunos proyectos el concepto formación se asocia a un conjunto de técnicas, métodos y

operaciones de enseñanza y cuyo propósito es transmitir conocimientos, habilidades o destrezas de una disciplina o profesión. Se puede graficar de la siguiente manera:



La definición de formación de manera elaborada se refiere a un conjunto de reglas y principios y a dispositivos que generan diferentes clases de práctica pedagógica y que producen diferentes desarrollos en los sujetos de sus competencias y desempeños (simples o complejas). La noción de formación integra un campo de problemas a un campo de conocimientos, como se puede observar en el siguiente esquema:



Esta noción de formación presupone la transformación de la cultura académica de la universidad inherente a la transformación de las prácticas pedagógicas de formación a partir de diferentes campos de discurso y prácticas.²⁴

La necesidad de deconstrucción del proceso formativo requiere impulsar:

1. Un cambio en los principios organizativos del conocimiento (transformación de sus límites).
2. Un cambio en el papel o rol de los agentes pedagógicos (transformación de su identidad).
3. Un cambio en la modalidad de prácticas pedagógicas que realizan dichos agentes (transformación de los contextos de interacción).

Se plantea como condición esencial de esta deconstrucción del proceso formativo «la transformación de las prácticas pedagógicas de formación centradas en el aprendizaje implican el desarrollo de acciones problematizadoras, integradoras, investigativas, participativas o socializantes, que favorecen la estructuración de los conocimientos y de sus relaciones». La noción de formación desde esta perspectiva la podemos observar en la siguiente gráfica:



4.2 El proceso de contextualización

Se hace necesario avanzar en un proceso de detección de necesidades que permita escrutar de una manera compartida el o los problema(s) que van

a dar lugar a la formulación de los *propósitos misionales* de la institución. Esta fase supone un trabajo de indagación sistemática de la dimensión (macro) y la naturaleza de las relaciones con la dimensión (micro) del contexto. Pensar en la pertenencia social y académica de un PEIR exige tener claridad sobre las necesidades y los problemas asociados a ellas que la institución esté decidida a enfrentar.²⁵ Los problemas pueden y hacen alusión a diferentes esferas de lo social, de lo académico, de lo investigativo, de lo axiológico, etc; se hace indispensable generar espacios de discusión, análisis y concertación para determinar cuál o cuáles de ellos servirán como referente de constitución del PEIR.

4.3 Definición del propósito de formación

Nos decía Séneca: «No hay viento favorable para quien no sabe a dónde se dirige». Si ya contamos con información sólida y pertinente sobre las necesidades y problemas con los cuales vamos a interactuar, es preciso definir el propósito de formación, que se convierte en la misión institucional de la institución.

El propósito de formación es el resultado de acciones de participación, cooperación, negociación y concertación, y como tal, es objeto de un permanente análisis y cuestionamiento en la medida en que se constituye *en la carta de navegación* del proceso formativo. Como lo planteó en varios escritos, en su construcción se requiere la participación de los diferentes agentes que intervienen en la acción formativa (procedentes de las diferentes lógicas), creando un clima



democrático en donde los participantes puedan expresarse y definir aspectos relacionados con la visión y compromiso de cada uno de ellos. Es un trabajo concertado, en donde las intenciones de transversalidad sean sustentadas a partir de la «polifonía» de los actores que intervienen.

4.4 Construcción de estrategias curriculares pertinentes

En el proceso de deconstrucción se hace necesario generar estrategias que de manera articulada respondan a la naturaleza del proceso formativo. Es común escuchar afirmaciones relacionadas con la correspondencia de la estrategia curricular, asignatura o materia con la mirada disciplinaria de la formación, a partir de ella se caracteriza la cultura escolar por una dinámica individualizante expresada por cuadros que relacionan a un profesor, un salón, un grupo, un saber, un proyecto de aula, un programa social. El concepto comunidad es interpretado como el resultado de la suma de acciones aisladas, que en la mayoría de los casos generan desinterés, poco compromiso y un divorcio marcado entre la racionalidad o lógica escolar con la racionalidad social o interfase de las otras lógicas.

Si la formación se asume como la simbiosis creativa entre un campo de conocimientos y un campo de problemas se hace necesario contar con una estrategia curricular que los articule, que garantice una interacción real entre estas lógicas. A partir de varios trabajos investigativos de modernización académica y curricular se ha considerado que la estrategia Núcleo Temático y

Problemático²⁶ responde a la complejidad derivada de esta concepción de formación, con esta estrategia se constata una correlación directa con el propósito de formación que orienta y determina el desarrollo académico del proceso formativo. Facilita la integración entre los procesos de docencia, investigación y proyección social o extensión. El Núcleo Temático y Problemático no puede concebirse como una forma diferente de llamar a las asignaturas o materias, por el contrario, es una estrategia curricular que apunta a integrar la teoría con la práctica; integrar los saberes académicos, investigativos, culturales, cotidianos, de socialización; integrar el trabajo individual con el trabajo colectivo y fundamentalmente la dimensión autónoma del ejercicio profesional docente, debilitando la influencia heteronómica que caracteriza a las actuales estructuras curriculares en Colombia.

Se puede afirmar que si estamos hablando de la deconstrucción del proceso formativo en el intento por construir un modelo pedagógico alternativo que se caracterice por su integralidad y pertenencia social y académica debemos crear las condiciones objetivas para llevarlo a su concreción, lo cual exige, entre otras, el cumplimiento de las siguientes condiciones:

1. Creación y mantenimiento de grupos y equipos de trabajo.

2. La participación de los diferentes sectores que integran la comunidad educativa en torno a los problemas que los afecta.

3. La resignificación de las estrategias pedagógicas formativas.

4. La investigación (capacidad de asombro) como su impronta determinante.

5. La reconceptualización y reorientación permanente.

Algunas consideraciones finales

Hasta aquí se ha intentado desarrollar un análisis lo más global y holístico posible que asume la complejidad de la temática estudiada. Sin embargo, resulta de vital importancia señalar que la reflexión continua, permanente y provocadora se convertirá en un dispositivo de acción hacia la refundamentación de la escuela. De docentes pasivos, resignados y autoflagelados está preñada la escuela tradicional, por ello es conveniente reafirmar nuestra identidad como agentes activos de cambio y transformación, en la medida que nos leamos como sujetos con capacidad de volar y hacer nuestros sueños realidad. Mañana siempre es tarde.

Muchas gracias.

Neiva, septiembre 10 de 2002

PIE DE NOTAS

¹ Conferencia desarrollada en el Seminario Internacional sobre Innovaciones Educativas realizado en Bogotá el 12 y 13 de septiembre de 2002.

² Aquí es preciso advertir que los Proyectos Educativos Institucionales deben ser entendidos como resultado de una elaboración permanente y colectiva (polifónica) resultado de aproximaciones sucesivas, espacios de participación democrática y, por lo tanto, retos por enfrentar y procesos por desarrollar. La mirada de conclusividad y laboración definitiva de los mismos, no es respaldada en estas elaboraciones.

³ Considero que es en y desde esta relación en donde se puede ubicar el análisis de la autonomía escolar o institucional como un anhelo o un deseo, o, como un ejercicio real.

⁴ La estructura del campo es un estado de relaciones de fuerza entre los agentes o las instituciones envueltas en la lucha por la distribución del capital específico que acumulado en el curso de luchas anteriores orienta las estrategias posteriores. Las luchas en el campo tienen por efecto el monopolio de la violencia legítima (autoridad específica,) es decir, la conservación o la subversión de la estructura de la distribución del capital específico (Bourdieu, 1980:114).

En un campo los agentes e instituciones se encuentran en pugna, con diferentes fuerzas y de acuerdo con reglas constitutivas del espacio de juego, para apropiarse los beneficios específicos que están en peligro en la lucha. Aquellos que dominan el campo cuentan con los medios para hacerlo funcionar en su beneficio, pero tienen que tener en cuenta la resistencia del dominado. Un campo se convierte en aparato cuando los que dominan tienen todos los medios para anular la resistencia y reacciones de los dominados.

Es decir, cuando en todo momento va de lo alto a lo bajo y los efectos de la dominación son tales que la lucha y la dialéctica que constituyen el campo llegan a un fin. (ibídem:136).

⁵ Marco Raúl Mejía que «el momento actual de la globalización no es más que la intensificación y la profundización de una de las características principales del capitalismo y su internacionalización, en la búsqueda de ser «sistema mundo». Conferencia presentada en el Congreso Nacional de Educación, Pedagogía en valores, paradigmas y pedagogía para el nuevo milenio. Colegio Cervantes, junio de 2001. El texto completo se llamó «Currículo en tiempos de globalización capitalista».

⁶ Entre otras se pueden señalar el BID, el FMI, el BIRF, la UNESCO.

⁷ Véase, Basil Bernstein. «Códigos, modalidades y el proceso de reproducción cultural: un modelo» en: *La Estructura del Discurso Pedagógico*. Editorial Morata. 1994, p.p.64.

⁸ Ibídem: pág. 34.

⁹ G. Bourdieu, *Droit constitutionnel*, París, 1972, pág. 11.

¹⁰ En el libro *Educación y escuela en el fin del siglo*. CINEP 1995, Marco Raúl Mejía presenta un análisis pormenorizado de esta caracterización social.

¹¹ La interacción que se presenta entre el Campo Internacional (CI) con el Campo de Producción (CP) y, el Campo de Control Simbólico (CCS) determina la naturaleza actual del Campo del Estado en Colombia, como también sus manifestaciones concretas a través del Discurso Pedagógico Oficial que éste genera. Podemos afirmar que la globalización de todos los sectores en el Campo Internacional (CI) es el modelo hegemónico que actualmente define y determina las dinámicas de los campos de producción (transnacionalización de la economía) de control simbólico (globalización cultural), lo cual ha originado nuevas

realidades sociales, económicas, políticas, demográficas, etc., y se ha convertido en insumo fundamental de las diferentes crisis (de hegemonía, de autoridad, de legitimidad, otras) del Estado colombiano. (López: 2001).

¹² Investigación que se realizó como requisito parcial para obtener el título de Doctor en Educación en el marco del Proyecto Interinstitucional que integra a la Universidad Nacional, Pedagógica, del Valle, Antioquia e Industrial de Santander. Esta gramática se elaboró conjuntamente con el doctor Mario Díaz Villa.

¹³ Puede realizarse una lectura analítica y crítica al respecto en el libro *El derecho a la ternura* (1996) del siquiatra Luis Carlos Restrepo.

¹⁴ Aquí podemos detenernos un poco en nuestras misiones y visiones institucionales, hasta qué punto éstas permiten determinar y permear las formas de organización del conocimiento, las relaciones entre los agentes, los procesos que constituyen los ambientes académicos (docencia, investigación y proyección social o extensión), las prácticas pedagógicas o los contextos de interacción.

¹⁵ Múltiples son las concepciones que sobre la deconstrucción se han planteado, se pueden relacionar, entre otras, las siguientes: se asume como una forma de intervención activa, que originalmente se planteó para lo literario y lo filosófico, y que ha ido invadiendo campos de lo político-práctico, de lo educativo y de todos aquellos campos donde existen formas de institucionalización del poder.

- Como una técnica práctica que nos permite entrar en la voz y en la autoconciencia de lo institucional y en los imaginarios de las personas, para ser cuestionadas desde su materialización, con miras a la reconstrucción de un nuevo sentido.

- Como un ejercicio de oír los márgenes de lo institucional. Es decir, la posibilidad de ver las fisuras, las grietas que tienen las instituciones, y todo aparato de saber y de poder y de las personas que lo ejercen. Es la posibilidad de oír lo marginal con la misma fuerza del poder.

- Como un descentramiento de la continuidad de la objetividad institucional. Esto significa establecer la sospecha sobre lo que aparentemente está bien, es decir, producir una fractura de la objetividad institucional.

- Como la capacidad de ver lo que invisibiliza el poder en el nivel de grupo o de una institución mediante la producción de una contrastación que es capaz de reconocer en las prácticas de las instituciones.

- Como la capacidad de ir tras la huella que nos remite a un origen que nunca ha desaparecido, que siempre está ahí en las instituciones, personas, y que requiere ser analizada como un proceso de resignificación de la experiencia humana vivida como actor o como institución.

- Como la capacidad de leer y escribir desde las huellas de la propia experiencia para reconocer las marcas que permanecen, los espacios que constituyen mi contexto social y la capacidad para establecer rupturas con los contextos personales, sociales, culturales, institucionales, etc.

¹⁶ Jacques Derrida. *La reconstrucción en las fronteras de la filosofía. La retirada de la Metáfora*. Paidós/I.C.E.-UAB, pág. 17.

¹⁷ Por cuestión de espacio no se desarrolla el análisis sobre las tensiones que caracterizan el campo curricular en Colombia, sin embargo, resulta interesante para un trabajo de deconstrucción enunciar algunas de ellas:

- La influencia de la heteronomía y el reto de la autonomía.

- La tensión entre lo oficial y lo privado.

- La distancia entre el discurso y la acción.

- La tensión entre la tradición y la innovación.

- La tensión entre la producción y la reproducción del conocimiento.

- La tensión surgida de las intencionalidades del currículo.
- La tensión entre el discurso regulativo y el discurso instruccional.
- La tensión entre el trabajo individual y el trabajo en grupo y/o equipo.
- La tensión entre la pertenencia social y académica y el concepto región.

¹⁸ Sobre el fenómeno de la flexibilidad es importante realizar un estudio detenido del libro *Flexibilidad y educación superior en Colombia*. Elaborado por Mario Díaz Villa para la serie Calidad de la educación superior. Abril de 2002.

¹⁹ Véase «*Interculturalidad y transversalidad. Reflexiones para pensar sus vinculaciones*». Lic. María Luisa Rubinelli. Universidad Nacional de Jujuy. Argentina. 1998.

²⁰ Si bien la transdisciplinariedad no es temática de este evento, es indispensable su tratamiento para dar sentido a una nueva lógica que permita un estudio serio y argumentado de la noción de cambio e innovación.

²¹ En el libro de Basil Bernstein, *Hacia una sociología del discurso pedagógico*. (2000) Díaz y López (editores), se avanza en un análisis detenido sobre el particular.

²² Jurgo Torres Santomé. *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Editorial Morata, págs. 66, 67.

²³ En el libro *La Deconstrucción Curricular* (2001) Colección SEMINARIUM. Edit. Magisterio, desarrollo un análisis pormenorizado de algunas características de la interdisciplinariedad.

²⁴ En el artículo «*La formación de profesionales de la educación a partir de estructuras curriculares sustentadas en investigación*» (1999) elaborado conjuntamente con Mario Díaz Villa para el CNA, se desarrollan de manera puntual los argumentos básicos de esta problemática.

²⁵ En el libro *La Deconstrucción Curricular*. (2001) Colección SEMINARIUM. Editorial Magisterio, desarrollo en forma detenida los referentes que permiten realizar este proceso de contextualización.

²⁶ Entendida como el conjunto de conocimientos (disciplinarios, interdisciplinarios, transdisciplinarios) que posibilitan definir prácticas y procesos de investigación en torno a un objeto/problema. Esto implica la construcción de estrategias que garanticen la relación teoría/práctica y la construcción de acciones participativas entre los individuos y grupos en la diversidad de soluciones propuestas.

ENCUENTRO NACIONAL DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS UNIVERSITARIAS

Por la construcción de una nueva
cultura académica y profesional

Neiva, noviembre 7 y 8 de 2002

Centro de Convenciones "José Eustasio Rivera"

Convocan:

Universidad Surcolombiana

Facultad de Educación

Seminario Permanente de Pedagogía

Secretaría de Educación del

Departamento y de Cultura del

Municipio