

DOCUMENTOS 22



DOCUMENTOS 22

Sobre formación permanente y docencia en los Estudios Generales

Instituto Tecnológico de Santo Domingo
2015

Instituto Tecnológico de Santo Domingo

Documentos .— Santo Domingo : Instituto Tecnológico de Santo Domingo, 2015

291 p. (Documentos; 22)

Volúmenes publicados: v. 1: 1976.— v. 2: 1977 .— v. 3: 1978.— v. 4: 1979.— v. 5: 1980.— v. 6: 1981.— v. 7: 1982.— v. 8: 1983.— v. 9: 1984.— v. 10: 1989.— v. 11: 1993.— v. 12: 1994.— v. 13: 1996.— v. 14: 1997.— v. 15: 2005.— v. 16: 2006.— v. 17: 2007.— v. 18: 2012 .— v. 19: 2012; .— v. 20: 2013.— v. 21: 2014.— v. 22: 2015

1. Instituto Tecnológico de Santo Domingo 2. Educación superior – República Dominicana 3. Universidades – República Dominicana I. Título

378.7293
I59d

CEP/INTEC

© 2015 INTEC

ISSN: 0378956X

Corrección de estilo:
Orlando Muñoz

Composición y diagramación:
Jesús Alberto De la Cruz

Impresión:
Editora Búho, S. R. L.

Impreso en República Dominicana

Tabla de contenido

Conocimientos, competencias y habilidades	
Dr. Pablo Quintanilla Ph.D.	3
Hacia una docencia transdisciplinaria en unos Estudios Generales Latinoamericanos y Caribeños	
Waldemiro Vélez Cardona, Ph.D.	23
Los estudios generales y la identidad latinoamericana	
David Álvarez Martín	49
El pensar y la ética como fundamentos de la transdiscipliniedad: Una reflexión de inspiración heideggeriana y aristotélica	
Henry Rosa Polanco, Ph.D.	57
Los Estudios Generales y el arduo camino a lo transdisciplinario	
Enrique Mata Rivera	79

Desarrollo Docente a través de la Investigación-Acción Una experiencia intermodular e interdisciplinar en el INTEC que promueve el pensamiento creativo	
Rocío Hernández y Mabel Artidiello	97
Capacitación y desarrollo profesoral: retos y cambios	
Rafael Alexander Marte Espinal.	141
Educación general en tiempos de incertidumbre y desempleo	
Eloísa Gordon Mora, Ph.D.	147
El Seminario como foro y faro: estrategias para la formación docente en estudios generales	
Carlos Javier Sánchez Zambrana Ph.D.	163
Los estudios generales y la integración a la docencia de recursos de la información para la gestión de conocimiento	
Lucero Arboleda	207
Experiencia del programa escritura a través del currículo en UNIBE	
Zoila Anitza Gutiérrez González y Fernando Félix	227
La diversidad como elemento pedagógico	
María E. Córdoba	243
Docencia e investigación en las universidades: La I+D+i orientada a los retos de la sociedad	
John Henry Antonio Morales.	263

Conocimientos, competencias y habilidades

Cómo integrarlas, enseñarlas y formarlas en los Estudios Generales

Dr. Pablo Quintanilla

Pontificia Universidad Católica del Perú

Nuestro tema es cómo lograr dar una formación completa y de excelencia, tanto en lo científico, lo tecnológico y lo humanístico, en un mundo en el que lo que más se aprecia y se necesita, incluso laboralmente, es la *ultraespecialización*. Es, pues, necesario preguntarse cómo es posible alcanzar un balance, al transmitir conocimientos, y cómo lograr competencias y desarrollar habilidades, en un mundo donde lo humanístico, lo científico y lo técnico parecen haberse alejado.

Creo que hay varias preguntas de fondo que deberíamos plantearnos, por una parte, ¿cuál es el rol que las humanidades tienen en un mundo altamente tecnológico como el nuestro? De otro lado, ¿cuál es el rol que la técnica debe tener, para colaborar en el desarrollo integral, es decir, en el desarrollo de lo humano en todos sus aspectos, en una sociedad, como la nuestra, en donde el componente humano es precisamente lo que, con frecuencia, se pierde de vista?

Me parece que nuestra obligación, como docentes o autoridades de facultades o unidades de Estudios Generales, es proporcionar a nuestros alumnos una formación integral que articule lo humanístico, lo científico, lo artístico y lo tecnológico, de manera que ellos puedan estar en condiciones de transformarse a sí mismos, así como la sociedad y el mundo que los rodea. Esto no es tarea fácil, pero es imprescindible en un mundo como el de hoy. Por ello, los Estudios Generales no solo deben ser multidisciplinarios sino también interdisciplinarios y transdisciplinarios, de forma que tanto estudiantes como docentes cobremos consciencia de que las preguntas académicas más interesantes suelen estar en las fronteras de las disciplinas, y se van transformando, a medida que avanza el desarrollo científico.

Si tuviera que resumir, de manera muy simplificada, el objetivo último de los Estudios Generales en la formación universitaria, diría que este se propone investigar los temas que tienen que ver con el valor y el sentido, analizando y cuestionando también lo que se ha considerado valioso y significativo, a través de los tiempos. Por otra parte, si tuviera que decir cuál creo yo que es el fin último de la investigación y el conocimiento, diría que es la ampliación de la autoconsciencia, lo que inevitablemente genera ampliación de la libertad. El conocimiento nos hace autoconscientes, y la autoconsciencia nos hace libres. Esta suerte de ecuación entre conocimiento, autoconsciencia y libertad, que tiene un aroma agustiniano y hegeliano, es quizá el fin último al que todos aspiramos.

Pero estas son reflexiones generales. Ahora es momento de pasar al terreno práctico, para analizar cómo se pueden ate-

rizar estos objetivos en la educación universitaria. Como sabemos, hay varios modelos de aplicación de los Estudios Generales. En algunas universidades, estos están distribuidos, a lo largo del pregrado, integrados y combinados con cursos de especialización. En otras universidades, como es el caso de aquella a la cual yo represento, están agrupados en los dos primeros años. De hecho, en la nueva ley universitaria peruana, recientemente promulgada, todas las universidades están obligadas a tener un sistema de Estudios Generales, en cualquiera de las dos variantes que se han mencionado.

Nos gustaría, compartir con ustedes la experiencia que tenemos con nuestro modelo de Estudios Generales. En la Universidad Católica del Perú, se crearon en 1970 dos unidades de Estudios Generales: una de letras¹ y la otra de ciencias.² Ambas son los canales principales de ingreso a la universidad, cada una con su propio plan de estudios. En ambas unidades, el objetivo es integrar conocimientos, competencias y habilidades, de manera que será conveniente comenzar con algunas definiciones.³

Podemos entender los **conocimientos** como contenidos conformados por información específica acerca de diferentes sectores o aspectos de la realidad. Por tanto, es posible definir los conocimientos como representaciones correctas o creencias verdaderas acerca del mundo. De hecho, la evo-

1 <http://facultad.pucp.edu.pe/generales-letras/>

2 <http://facultad.pucp.edu.pe/generales-ciencias/>

3 <http://www.pucp.edu.pe/la-universidad/documentos-institucionales/modelo-educativo/>

lución nos ha programado a los seres humanos, para tener una disposición natural, con el propósito de adquirir creencias verdaderas, pues eso es esencial para la supervivencia. En el caso de los niños y los jóvenes, esta disposición está ampliamente desarrollada, al punto que ellos tienen una tendencia natural a adoptar las creencias que consideran que están apropiadamente justificadas con las creencias que previamente han adquirido, en un sistema de creencias que está conformado de manera holista.

Las creencias de una persona están articuladas entre sí, de manera lógica, epistémica y semántica.⁴ La integración lógica se refiere a que las creencias guardan relaciones formales de justificación entre sí, siguiendo los principios lógicos habituales de la lógica clásica, de manera que si una persona tiene, por ejemplo, la creencia de que p y también la creencia de que p implica q , tenderá naturalmente a adquirir y fijar la creencia de que q . La articulación epistémica indica que las creencias no están fijas y se integran solo, en virtud de su forma lógica, sino también en consideración a su contenido proposicional, de manera que uno tiende a preservar las creencias que están mejor justificadas y a abandonar las que no lo están, si la evidencia lo amerita. Finalmente, la articulación semántica alude al hecho de que los significados de las creencias que uno adquiere se fijan a partir de los significados de las creencias que uno, previamente, ha adquirido y fijado.

Un sistema de creencias puede verse como una esfera, en la cual las creencias en las que uno tiene más convicción se

4 Cf. Pablo Quintanilla, "La esfera o la tortuga. Las posibilidades de una teoría holista de la justificación". *Areté*, vol. XIV, n° 1, 2001.

encuentran en el centro, y las creencias en las que uno tiene menos convicción están en la periferia. El que uno tenga más convicción en una creencia equivale a que esta creencia implica lógicamente y epistémicamente, así como también fija el significado, de un grupo mayor de creencias periféricas. Es decir, el abandonar una creencia central implicaría la necesidad de abandonar muchas otras creencias que se deducen de aquella, y, asimismo, el significado de una creencia central fija el significado de una creencia periférica. Análogamente, muchas nuevas creencias periféricas que pudieran ser inconsistentes con las creencias centrales tenderán a cuestionar, y eventualmente a obligarnos a abandonar algunas de las creencias centrales. Sin embargo, tenemos una tendencia natural a preservar la identidad de nuestro sistema de creencias, conservando en lo posible, las creencias nucleares, a menos que nuevas creencias nos obliguen a transformar radicalmente nuestro sistema. Antes de ver esto con un ejemplo, debo añadir que no hay una frontera nítida sino una graduación entre las creencias nucleares y las periféricas, y que, en nuestros sistemas, las creencias pueden cambiar de ubicación, de manera que una que era nuclear puede volverse periférica, y aquellas que eran periféricas pueden convertirse en nucleares.

Ahora veámoslo con un ejemplo. Como es conocido, el astrónomo italiano Galileo Galilei fue educado en el geocentrismo, de manera que las creencias de que la Tierra está inmóvil y es el centro del universo eran nucleares en su sistema de creencias. A partir del descubrimiento del telescopio y de las investigaciones de Copérnico, que pusieron en cuestión el modelo geocéntrico de Aristóteles y Tolomeo, Galileo recibe mucha evidencia nueva, conformada por

creencias periféricas, que son inconsistentes con sus creencias nucleares. En cierto momento, para lograr mantener la coherencia interna de su sistema, se ve obligado a abandonar la creencia nuclear de que la Tierra está inmóvil en el centro del universo, para sustituirla por la creencia de que gira alrededor del Sol, el cual sí se encontraría, en la nueva concepción de Galileo, en el centro del universo. Cuando se produce esa modificación epistémica, muchas otras creencias que se deducían del geocentrismo son abandonadas por Galileo como, por ejemplo, la creencia de que el centro de la Tierra es el abajo absoluto o que su centro no coincide con el centro del universo. Pero no solo eso, el cambio de creencias genera un cambio de significados, pues ahora la palabra “Tierra” ya no significará el centro absoluto del universo sino más bien “planeta”, es decir, cuerpo que circunda al Sol, como los otros planetas entonces conocidos. Así, entonces, si antes la oración “la Tierra es un planeta” no solo era falsa sino además contradictoria, ahora es asumida por Galileo como verdadera y tautológica, dado el nuevo significado que él atribuye a esa palabra.

El punto hasta aquí es que la adquisición de conocimientos, o representaciones correctas de la realidad o, lo que es lo mismo, la fijación de creencias verdaderas, es un proceso por el que vamos retejiendo nuestro sistema de creencias, adoptando nuevas creencias, lógica, epistémica y semánticamente consistentes, con nuestras creencias previas, así como sustituyendo las creencias que antes considerábamos falsas por nuevas creencias, ahora consideradas verdaderas. Este es un proceso complejo y no siempre voluntario. Nos referimos a que uno no siempre cree lo que desea creer, sino que con frecuencia uno cree lo que le resulta bien justificado so-

bre la base de sus creencias previas, incluso si no desea creer en ello o si preferiría no creerlo. Así pues, la transmisión de conocimientos es un proceso lento en el que no solo incorporamos nuevas creencias al sistema de creencias de una persona, sino reorganizamos todo el sistema, cada vez que una nueva creencia se integra al sistema.⁵

Esto es importante desde un punto de vista pedagógico, porque la información que transmitimos a nuestros alumnos en Estudios Generales, que suele ser la base de la educación universitaria, constituye los cimientos estructurales de toda la nueva información que los alumnos, posteriormente, recibirán. Así, en los Estudios Generales, los estudiantes deben recibir conocimientos fundamentales, amplios, estructurados y consistentes entre sí, para dar lugar a la posterior incorporación de nuevos conocimientos, adecuadamente cimentados y articulados entre sí. Sin embargo, estos cimientos también deben ser suficientemente flexibles como para que el alumno pueda revisarlos continuamente, si esto lo amerita. En otras palabras, se debe lograr un adecuado balance entre la generación de convicciones básicas, es decir, creencias nucleares, que son las que mantienen el sistema e impiden que se desarticule; pero también debe haber suficiente flexibilidad cognitiva, para que la persona esté dispuesta a poner en cuestión esas convicciones nucleares y a revisar continuamente el sistema sobre la base de posible nueva evidencia, es decir, de nuevas creencias periféricas.

5 Cf. Quine, W.V.O., "Two dogmas of empiricism", en: *From a Logical Point of View*, Harvard University Press, 1980 (1953).

Así, los contenidos que se van transmitiendo deben ir acompañados de valores que otorgan sentido y finalidad, como, por ejemplo, los valores de la honestidad intelectual, la autocrítica, la responsabilidad epistémica y la obligación moral de buscar la verdad, lo que, en términos prácticos, se puede ver como la inclinación a justificar adecuada y permanentemente nuestras creencias.

Pero solo se puede transmitir conocimientos si al mismo tiempo se logran competencias y si las competencias solo pueden ser logradas sobre la base de conocimientos. Podemos definir, de manera algo general, las **competencias** como capacidades, es decir, como los recursos que puede tener una persona, para alcanzar ciertos logros. Las competencias se basan en conocimientos y valores, y hacen posible que una persona pueda generar acciones que impliquen transformaciones en la realidad exterior, en su propia vida o en la interpretación que él o ella tiene de sí mismo en el entorno al cual pertenece. Es decir, las competencias se convierten en **desempeños**, que serían actualizaciones, realizaciones o aplicaciones específicas de las competencias.

Finalmente, el logro de competencias tiende a generar **habilidades**, que serían talentos o aptitudes adquiridas, a partir de la ejecución y realización de competencias, de manera que el individuo pueda lograr objetivos concretos.

Estos presupuestos teóricos, procedentes básicamente de la filosofía, nos ha permitido, en la Unidad en la que tengo el honor de ser decano, elaborar un perfil de ingreso, y uno de egreso, así como un nuevo plan de estudios que responde a los objetivos del perfil de egreso. Esta es una investigación

que iniciamos a comienzos del año 2012, y que concluimos a comienzos del 2014 con la aprobación del nuevo plan de estudios y que pondremos en práctica, precisamente a partir del semestre académico que comenzará en agosto. Sería de mucho agrado mostrarles, de manera somera, ambos perfiles y el plan de estudios al que han dado lugar.

Perfil de ingreso – Perfil de egreso EEGGLL

Perfil de ingreso	Perfil de egreso de EEGGLL
<p>Competencia 1: Comprende, analiza y evalúa información obtenida de textos escritos a partir de los saberes previos, y tomando en consideración el contexto o situación en los que fueron producidos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Extrae información explícita de los textos (lectura comprensiva) • Analiza y deduce información explícita o implícita de los textos (lectura interpretativa) • Evalúa la información explícita o implícita de los textos (lectura crítica) • Distingue entre sus opiniones y las ideas extraídas de otros autores • Valora la importancia de leer 	<p>Competencia 2: Analiza, sintetiza y evalúa críticamente la información</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprende el discurso académico oral y escrito • Procesa activamente la información que recibe, antes de incorporarla a su bagaje de conocimientos • Reflexiona acerca del contexto en el que se produce el conocimiento y los métodos como se obtiene • Formula preguntas y cuestiona la evidencia, los procedimientos y las conclusiones que le son presentadas • Evalúa la validez lógica de los argumentos de un discurso • Integra sus conclusiones en una valoración compleja y crítica de la información • Jerarquiza la información en función a su validez, utilidad y relevancia <p>Competencia 6: Respeto la propiedad intelectual</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce la diferencia entre sus propias ideas y las formuladas por otros • Conoce los derechos de autor • Cita apropiadamente las fuentes que emplea

Perfil de ingreso	Perfil de egreso de EEGLL
<p>Competencia 2: Redacta textos con un registro formal, es decir, con una estructura lógica y organizada (introducción, desarrollo y cierre), ideas fundamentadas adecuadamente, y utilizando oraciones con un vocabulario preciso, y que respete la normativa gramatical y ortográfica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce y usa adecuadamente las principales reglas del español escrito (ortografía y puntuación) • Identifica y produce enunciados adecuados desde el punto de vista léxico y gramatical (vocabulario y construcción de oraciones) • Reconoce y produce textos cohesionados y con organización lógica de las ideas • Identifica y construye textos de definición, explicación y comparación con información adecuada y suficiente 	<p>Competencia 3: Produce discursos informativos y argumentativos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fundamenta adecuadamente sus puntos de vista • Estructura lógicamente sus ideas • Redacta variedad de textos académicos utilizando adecuadamente los formatos de cada uno –ensayo, monografía, texto informativo, entre otros.–, respetando las normas ortográficas y gramaticales del español escrito

Perfil de ingreso	Perfil de egreso de EEGGLL
<p>Competencia 3: Utiliza las matemáticas para solucionar problemas académicos y de la vida cotidiana, en grados distintos, de acuerdo con la especialidad a la que sea admitido</p> <ul style="list-style-type: none"> • Representa la información dada en lenguaje matemático (simbólico, gráfico y numérico) • Selecciona y aplica un algoritmo para solucionar el problema • Interpreta el resultado obtenido 	<p>Competencia 4: Utiliza el razonamiento matemático para el análisis y la comprensión de las distintas esferas de la realidad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Muestra una disposición positiva hacia el valor de las Matemáticas dentro de su formación • Utiliza el razonamiento matemático para desarrollar sus habilidades analíticas en la resolución de los problemas planteados

Perfil de ingreso	Perfil de egreso de EEGLL
<p>Competencia 4: Gestiona el propio aprendizaje empleando hábitos de estudio ordenados y constantes, y motivado por la curiosidad intelectual y los deseos de aprender más</p> <ul style="list-style-type: none"> • Define sus objetivos académicos • Identifica sus fortalezas y debilidades para el logro de sus objetivos • Organiza su tiempo para responder a las exigencias académicas propias del inicio de la vida universitaria • Identifica e interactúa con distintas fuentes de información (incluidas las audiovisuales). • Presenta actitud positiva frente al aprendizaje e interés por ampliar sus conocimientos recurriendo a fuentes de información 	<p>Competencia 1: Gestiona su propio aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organiza su tiempo para responder a las exigencias académicas • Estudia de manera autónoma • Emplea métodos de estudio efectivos • Lee regularmente y de manera autónoma, acudiendo a las fuentes originales • Establece tus objetivos personales y profesionales, y planifica las acciones para conseguirlos • Identifica sus fortalezas y debilidades para el logro de sus objetivos • Cultiva activamente sus intereses extra académicos, en distintas áreas <p>Competencia 5: Investiga</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adopta actitud positiva frente al aprendizaje y la investigación científica como forma de producción de conocimiento • Busca ampliar tu conocimiento de manera crítica, reflexiva y creativa • Plantea problemas de investigación • Recurre a distintas fuentes de información, teniendo en cuenta su calidad • Elabora marcos teóricos

Perfil de ingreso	Perfil de egreso de EEGGLL
<p>Competencia 5: Participa en trabajos grupales y valora su importancia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nuestra disposición para trabajar en grupo • Conoce las pautas para hacer un trabajo grupal y haz el compromiso de seguirlas • Respeta las normas dadas y asume su responsabilidad dentro del grupo 	<p>Competencia 8: Trabaja en equipo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demuestra capacidad de diálogo • Acepta la diversidad de opiniones y puntos de vista • Asume responsablemente tu rol dentro del equipo

Perfil de ingreso	Perfil de egreso de EEGLL
<p>Competencia 6: Respetar las normas de convivencia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conoce las normas de convivencia de tu comunidad • Mantén una actitud respetuosa frente a las personas • Respetar la diversidad de opiniones • Reconoce la importancia de las normas de convivencia de la comunidad universitaria y las respétalas 	<p>Competencia 10: Respetar las normas de convivencia de la comunidad universitaria</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mantén una actitud respetuosa hacia profesores y compañeros dentro del aula • Escibe una actitud de respeto hacia profesores, compañeros, administrativos y otros miembros de la comunidad universitaria, fuera del aula <p>Competencia 11: Participa en la construcción de ciudadanía</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conoce los valores de la cultura organizacional PUCP1 y actúa de acuerdo a ellos • Mantente informado acerca de los acontecimientos sociales y políticos de tu entorno, el país y el mundo • Participa activamente en tu comunidad • Conoce sus derechos y deberes como ciudadano • Respetar los derechos, la autonomía y la libertad de los demás • Promueve la formación de actitudes democráticas

Perfil de ingreso	Perfil de egreso de EEGLL
<p>Competencia 7: Valora la importancia del desarrollo integral</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interésate por realizar actividades extra-académicas (artísticas, culturales, deportivas, de proyección social) • Ten disposición para conocer e involucrarte en los espacios de participación de la comunidad universitaria 	<p>Competencia 7: Reconoce el valor de la diversidad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Admite, valora y respeta la diversidad cultural • Reconoce que el Perú es un país pluricultural y multilingüe y se interesa por dicha diversidad <p>Competencia 12: Valora distintas formas de expresión artística</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce las particularidades del lenguaje artístico • Conoce distintas formas de expresión artística (artes plásticas, teatro, música, cine, danza, entre otros) <p>Competencia 13: Reconoce la importancia de encontrar un balance entre las distintas dimensiones académicas y no académicas de su vida</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organiza tu tiempo para incluir, de manera rutinaria, actividades sociales, deportivas, culturales o religiosas • Valora la importancia de las relaciones interpersonales

Perfil de ingreso	Perfil de egreso de EEGLL
	<p>Competencia 9: Reconoce el valor de la multidisciplinariedad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce y valora la diversidad de discursos académicos • Respeta las formas de estudio de distintas disciplinas
	<p>Competencia 14: Reconoce la vigencia de los valores cristianos en el fundamento de la vida comunitaria y en el desarrollo del conocimiento en el ámbito académico</p>

La idea es, entonces, la siguiente: le pedimos a la Oficina Central de Admisión e Ingreso de la Universidad, que diseñara los procesos de admisión en sus diversos canales, para admitir a los alumnos que califiquen, según nuestro perfil de ingreso. Una vez que estos alumnos son parte de la Universidad, se acogen a nuestro plan de estudios para garantizar que, después de dos años, egresen cumpliendo con el perfil de salida. Durante esos cuatro semestres, nosotros vamos monitoreando a los alumnos, de manera personalizada, para asegurarnos de que vayan adquiriendo los conocimientos que consideramos necesarios; de que logren las competencias que consideramos fundamentales y que todo esto genere habilidades que sean parte de los alumnos, como diría Aristóteles, para conformar una segunda naturaleza. Presentaremos ahora nuestro plan de estudios, para mostrarles cómo integramos los conocimientos, las competencias y las habilidades.

Ver plan de estudios en Anexo 1

En nuestro plan de estudios, los alumnos tienen que aprobar 78 créditos durante los dos años de los Estudios Generales de Letras. En el primer semestre llevan tres cursos obligatorios: Historia del siglo xx (que incluye contenidos de historia del Perú, de Latinoamérica y del Mundo); Matemáticas y el Taller de escritura e interpretación de textos, además de dos cursos que la Unidad les asigna, según la especialidad de destino.

A partir del segundo ciclo, los alumnos eligen libremente sus cursos con el objetivo de satisfacer el requisito de llevar un determinado número de cursos, por cada columna del primer campo. Estas son ocho columnas, que son Ciencias Sociales, Historia, Filosofía, Teología y Ciencias de la Religión, Ciencias Lingüísticas y Literarias, Ciencias Naturales, Matemáticas y Lógica, y Estrategias para la Investigación.

En estas ocho columnas, se construyen conocimientos, al mismo tiempo que se van logrando competencias y se adquieren habilidades y destrezas. Los alumnos tienen que llevar 66 créditos de este primer campo; pero, como para egresar necesitan aprobar 78 créditos, deberán llevar 12 créditos más, ya sea en el mismo primer campo o en el segundo, que está destinado a profundizar en temas específicos o a abordar diversas otras actividades. El campo dos está dividido en siete columnas, que son Artes, Actividades, Estudios Sociales, Estudios Humanísticos, Lenguas, Matemáticas, y Cursos de Tema Libre. Estos últimos, los cursos de tema libre, son cursos cuyo dictado depende de la eventualidad de tener un profesor especialista en un área del

conocimiento que pueda ser de interés de los alumnos. Así, por ejemplo, podríamos ofrecer egiptología, Arqueología de Mesoamérica o Psicología de la Religión.

La columna vertebral, que integra y da unidad a este plan de estudios diversos y variados, es la columna de *Estrategias para la Investigación*, en la que los alumnos tienen que llevar, de manera obligatoria, tres cursos articulados entre sí, que tienen la función de fomentar las competencias y habilidades necesarias para sus respectivas especialidades. En estos cursos, se presta especial atención a la redacción académica, la lectura crítica y la investigación, con grados progresivos de mayor exigencia. Así, por ejemplo, el producto final del Taller de Escritura e Interpretación de Textos, que es curso obligatorio de primer semestre, es un ensayo escrito. Ese curso es requisito para llevar el curso de Argumentación, que se propone lograr las mismas competencias, pero de una manera más avanzada y produciendo un ensayo escrito más exigente. Finalmente, este curso es requisito para llevar Investigación Académica, que suele llevarse en el último semestre de Estudios Generales de Letras, y cuyo producto es un artículo académico con todas las exigencias internacionales habituales. Los mejores ensayos del semestre se premian públicamente y nos permite conocer los niveles de logro de nuestros alumnos, a lo largo de los dos años de Estudios Generales.

Adicionalmente, en el Taller de Escritura e Interpretación de Textos, les tomamos una prueba de competencias que luego volverá a ser aplicada, con mayores niveles de exigencia, al terminar ese mismo curso, al iniciar y terminar el curso de Argumentación, y al iniciar y terminar Investigación

Académica. Estas evaluaciones de competencias nos dan un instrumento para poder medir, de manera objetiva, qué competencias se han ido logrando en los alumnos, de manera individualizada, en los dos años de Estudios Generales. Toda esta información la conservamos en una base de datos personalizada y estadística, en la que tenemos información, por alumno, y de manera grupal, de los logros que se van alcanzando y acerca de las variables que van haciendo esto posible. Esto nos permite ir corrigiendo progresivamente las variables exitosas, así como también nos da información realista del tipo de alumnos que recibimos y de lo que hemos logrado con ellos, a lo largo de los dos años que están con nosotros, antes de pasar a sus respectivas especialidades profesionales.

Hacia una docencia transdisciplinaria en unos Estudios Generales Latinoamericanos y Caribeños⁶

Waldemiro Vélez Cardona, Ph.D.⁷

¿Que la transdisciplinaria es un peligro? ¡Desde luego! Por eso es algo vital e interesante.

Santiago Castro-Gómez

Introducción

Desde hace varios años he venido planteando que el desarrollo y fortalecimiento de los Estudios Generales está estrechamente ligado a que con ellos se asuma plenamente su identidad transdisciplinaria. Con muchos de los modelos que todavía hoy siguen siendo utilizados en los

⁶ Ponencia presentada en el Tercer Seminario Internacional sobre Estudios Generales auspiciada por INTEC y RIDEG, Santo Domingo, República Dominicana, 24 y 25 de julio de 2014.

⁷ Catedrático en el Departamento de Ciencias Sociales de la Facultad de Estudios Generales, Recinto de Río Piedras de la UPR y Coordinador de la RIDEG.

currículos de Estudios Generales entienden a estos como si fueran meramente multidisciplinarios; es decir, la suma o adición de diversos cursos especializados o disciplinarios.

Por otra parte, en años recientes se han dado importantes avances al entender que el componente de Estudios Generales debe ser interdisciplinario. Sin embargo, ninguno de los dos enfoques es capaz de potenciar dicho componente para que realice su máxima aportación a la formación integral del estudiante, así como al desarrollo de nuevos conocimientos. En ambos casos necesitamos incorporar abordajes transdisciplinarios.

Aun aquellos que reconocen la creciente importancia de la transdisciplinariedad, se plantan la dificultad que podríamos encontrar al incorporarla a la docencia de los Estudios Generales, sobre todo en el pre-grado. Esta ponencia pretende despejar algunas de esas interrogantes y mostrar la posibilidad y deseabilidad de una docencia transdisciplinaria en este componente del currículo. Además, y estrechamente relacionado con lo anterior, planteo que debemos superar el eurocentrismo y la occidentalización como paradigmas fundantes de los Estudios Generales. En su lugar propongo impulsar el pensamiento decolonial –que, por su naturaleza, es transdisciplinario– para desarrollar unos Estudios Generales contextualizados y situados en su entorno y realidad como latinoamericanos y caribeños.

Lo que entiendo por transdisciplinariedad y propongo como estudios generales

Para el beneficio de quienes no han escuchado alguna de mis conferencias anteriores voy a presentar una apretadísima síntesis de lo que entiendo por transdisciplinariedad y lo que propongo como estudios generales. La transdisciplinariedad concierne a aquello que está entre las disciplinas, a través de las diferentes disciplinas y más allá de toda disciplina. Clarificando un poco más este asunto, Santiago Castro-Gómez (2007: 87) afirma que:

Cuando decimos que es necesario ir “más allá” de las categorías de análisis y de las disciplinas modernas, no es porque haya que negarlas, ni porque éstas tengan que ser “rebasadas” por algo “mejor”. Hablamos, más bien, de una ampliación del campo de visibilidad abierto por la ciencia occidental moderna, dado que ésta fue incapaz de abrirse a dominios prohibidos, como las emociones, la intimidad, el sentido común, los conocimientos ancestrales y la corporalidad. No es, entonces, la disyunción sino la conjunción epistémica lo que estamos pregonando. Un pensamiento integrativo en el que la ciencia occidental pueda “enlazarse” con otras formas de producción de conocimientos...

El prefijo “trans-” también se refiere a un movimiento lateral interactivo, tipo zigzag, a través, entre y más allá de las fronteras, considerando que, como afirma Lewis Gordon, la cultura se caracteriza por que siempre llega más allá de sí misma (2011, p. 17). A la misma vez, “trans-” señala lo “transgresivo”, lo que implica disrupción e incluso disolución de límites y fronteras (Klein, 2004a, p. 38). En este

último sentido del prefijo, varios autores (Nowotny, Gibbons y Scott, 2001, Klein 2004, Guimaraes y Funtowicz 2006, Carrizo 2007, Moraes 2007, Repko 2008, entre otros) plantean que uno de los propósitos transgresivos de la transdisciplinariedad es el de renunciar a la lógica de la razón instrumental a través de un discurso más democrático, que involucre la participación de los más diversos sectores sociales, dentro y fuera del mundo académico. Por lo tanto, uno de los elementos más destacados que diferencia a la multi e interdisciplinariedad de la transdisciplinariedad es que esta última asume la necesidad de relacionar a las diferentes disciplinas científicas con fuentes y tipos de conocimiento no científico.

Otro elemento importante en la caracterización de la transdisciplinariedad es la contextualización del conocimiento. Esta se produce a partir del diálogo fluido entre ciencia y sociedad, en que se ubica a los seres humanos al interior de los procesos de producción de conocimientos. La transdisciplinariedad desarrolla metodologías que permiten vincular los saberes populares con el conocimiento científico (Molano, 2007, p. 282). Esto requiere que los investigadores se muevan más allá del contexto de aplicación y le dediquen más tiempo y energías, así como pensar en la implicación del conocimiento producido y asumir toda la responsabilidad ética que corresponda y alejarse de la *Hybris del Punto Cero*⁸, como propone Castro Gómez:

⁸ La hybris es el pecado que comete el hombre cuando pretende ser Dios, y se cree ubicado en un lugar de observación desde donde no puede ser observado —el Punto Cero de Observación.

¿Qué es lo que cambia con la mirada transdisciplinar? Primero, que el observador no se siente fuera de lo que observa, a diferencia de lo que ocurría en el punto cero donde el observador ya no es parte del observado, en la transdisciplinariedad el observador es parte de lo observado y se reconoce a sí mismo como parte de lo observado, y al reconocerse a sí mismo como parte de lo observado el primer imperativo en una Ciencia Social es colocar sobre la mesa el desde dónde está hablando y con qué intereses; sería el primero en observar en desde donde estoy hablando, que tipo de conocimiento estoy produciendo y para qué, con qué intereses políticos. La idea de la transdisciplinariedad significa que el elemento político del conocimiento pasa a un primer plano, el conocimiento siempre ha sido político, la relación entre saber y poder ha sido siempre estrecha. (Castro Gómez 2005, p. 56).

Es por lo anterior que desde la transdisciplinariedad se reconoce la coexistencia de diversas epistemes y posibilita y promueve un diálogo de saberes en la Universidad y fuera de ella. Tal como afirma Eschenhagen (2011, p. 401-402), el reto es establecer un diálogo de saberes sin establecer jerarquías. Sobre este asunto volveremos más adelante.

Con relación a los Estudios Generales universitarios, para mí son el componente del currículo que enfatiza tanto en la importancia de las disciplinas como en su insuficiencia y limitaciones para la producción de conocimientos. También reconoce la importancia de la razón, así como los riesgos de un racionalismo a ultranza que ignore que los seres humanos, la subjetividad, la afectividad y la vida tienen un importante componente irracional. Es por eso que la racio-

nalidad debe reconocer la importancia del afecto, del amor, del arrepentimiento, y romper definitivamente con el paradigma cartesiano-moderno de la desvinculación.

Los estudios generales reconocen a las partes o fragmentos del conocimiento en el contexto de las disciplinas y procuran ubicarlas en un contexto mayor, general, que podemos identificar con el todo, al entender la necesidad de integración de los saberes para acercarnos al entendimiento de lo que nos rodea, de lo que formamos parte indisoluble, puesto que estamos unidos a ello en cuerpo y alma. Visto esto aquí como postura epistemológica, además de como sabiduría popular (Subirats y Vélez, 2010, p. 4). Los estudios generales nos ayudan a restablecer la relación individuo/especie/sociedad/naturaleza, sin que esto conduzca a reducir o subordinar un término al otro, además –y tal vez sobre todo–, promueven activa y deliberadamente las conexiones entre las diversas áreas del saber/hacer/ser, propiciando la reconstrucción de su tejido (*complexus*), así como el entendimiento de las razones históricas de su parcelación (disciplinarización) y los efectos que esto ha tenido y tiene en los procesos de aprendizaje, producción cultural y formas de vida.

Algunas ideas para una docencia transdisciplinaria en los estudios generales

Las principales características de la docencia transdisciplinaria en los estudios generales son:

- 1) Se incorporan los saberes disciplinarios a partir de problemas concretos, del contexto y la actualidad en

los que se lleva a cabo la docencia, en lugar de analizar los problemas partiendo de las disciplinas.

- 2) Se determinan cuáles problemas se van a estudiar en diálogo fluido y continuo entre todos los participantes del proceso educativo.
- 3) Se incorporan saberes que se han desarrollado producto de la experiencia y vivencias concretas.
- 4) Se respeta y reconoce el valor de la diferencia, tanto en términos de epistemologías y cosmovisiones otras, como en los posicionamientos de todos los actores.
- 5) Aunque no se promueven los *a priori*, se reconoce que el conocimiento no se produce desde un punto neutral y totalmente objetivo, sino desde un lugar particular en la geo-política del conocimiento.
- 6) No se teme asumir posturas éticas, pues se entiende que nuestras prácticas –las pedagógicas, muy particularmente– parten de intencionalidades y tienen consecuencias en la vida de las personas.

Consideremos brevemente cada una estas características.

1) La docencia transdisciplinaria reconoce y valora las aportaciones que históricamente han hecho las especializaciones, así como las limitaciones de la fragmentación del conocimiento para entender y resolver problemas concretos. Para ello propone reflexionar desde dos ámbitos privilegiados: el histórico y el epistemológico. En primer lugar, es preciso promover el entendimiento de las razones políticas y econó-

micas por las cuales se fueron desarrollando las disciplinas académicas y las jerarquías de poder que han representado, tanto por apuntalar unas formas de conocer, como por negar otras. Coincidiendo con Maturana y Varela, debemos ser conscientes de que *en cuanto conocemos cómo conocemos, nos creamos a nosotros mismos* (Eschenhagen, 2011, pp. 401-402), así como de que, en el contexto de la colonialidad, las palabras, en lugar de designar, en muchas ocasiones encubren, como afirma la intelectual-militante Aymara, Silvia Rivera Cusicanqui (2010, p. 19).

En segundo lugar, desde el ámbito epistemológico, la adopción del canon científico-cartesiano de disyunción o fragmentación de la realidad en pedazos, se ha demostrado que produce insuficiencias que han dificultado el entendimiento y, sobre todo, solución de los problemas complejos, como los medioambientales, por ejemplo. De ahí que, desde los inicios del Siglo XX, ese paradigma ha sido cuestionado tanto desde la “ciencia” occidental, como desde los otros saberes que fueron deslegitimados por él.

2) La determinación de qué problemas estudiar en los diversos campos en los que hasta ahora se divide la docencia universitaria, debe ser un proceso dialógico que se nutra de las preocupaciones y expectativas de todos los participantes. Es de esa manera como más fácilmente podrán entender como suyo el proceso educativo, en lugar de como una imposición por la que se ven precisados a pasar para obtener una credencial que les dará acceso a mayores niveles de consumo (¿despilfarro?).

3) Ese involucramiento desde el inicio, además de motivación y compromiso, enriquece la producción de conocimiento, en la que se reconoce la importancia de las experiencias vitales y contextos desde los que se concibe el mundo que nos rodea. Tal como planteara Ingold, las condiciones de la verdad no residen en la correspondencia entre una realidad externa y sus representaciones ideales, sino en la autenticidad de la propia experiencia (Burman, 2012, p. 107). Tanto en la cosmovisión andina como en la africana, la experiencia juega un papel fundamental en tanto productora de conocimientos. Es por eso que el Shaman Aymara Don Carlos se pregunta: ¿Cómo puedes conocer algo si no lo puedes sentir? La realidad se aprehende por medio de los cinco sentidos, los que están integrados a la razón, todo lo contrario al paradigma cartesiano (Burman, 2012, pp. 106-107, Rodríguez, 1999). Por su parte, en el caso de la cosmovisión africana se entiende, por ejemplo, que la filosofía solo se puede entender completamente por medio del cuerpo, del baile, del *performance* (Irobi, 2006). Según el caribeño Paget Henry, en la tradición filosófica africana, la razón está indisolublemente entretejida con la poesía y la historia, las experiencias (Henry, 2006).

4) El respeto a estas cosmovisiones otras, así como al papel que desempeñan nuestros propios sentimientos en el proceso de conocer/aprender, viene a ser fundamental en una docencia transdisciplinaria caracterizada por la transgresión a los cánones y la apertura a formas del saber que habían sido negadas por la academia occidental/colonial/moderna. No se trata de, como vimos al comienzo, echar a un lado la ciencia o los saberes occidentales modernos, sino de operar una *conjunción epistémica*. *Un pensamiento integrativo en el que la ciencia occidental pueda “enlazarse” con otras formas de*

producción de conocimientos (Castro Gómez, 2007, p.87). Siguiendo en esto a Boaventura de Sousa Santos, nuestra docencia debe fundamentarse en una ecología de los saberes. La que consiste en:

...garantizar la “igualdad de oportunidades” a los diferentes conocimientos, en discusiones epistemológicas cada vez más amplias, con el objeto de maximizar la contribución de cada uno de ellos en la construcción de una sociedad más democrática y justa, y también más equilibrada en su relación con la naturaleza. No se trata de atribuir la misma validez a todos los conocimientos, sino más bien de permitir una discusión pragmática entre criterios alternativos de validez que no descalifique de una vez todo lo que no cabe en el canon epistemológico de la ciencia moderna. (2007, pp. 30-31)

5) Es importante identificar el lugar de enunciación (político, económico, histórico, geográfico y cultural) a la hora de analizar la aportación de los diversos saberes producidos a través de la historia. Sabemos que son saberes situados – el “Soy Donde Pienso”, que proponen Nelson Maldonado Torres (2007) y Walter D. Mignolo (2000)– y que el mal llamado “universalismo” es en realidad una postura generada en Europa Occidental y promovida como la única válida y legítima, como fuente exclusiva de saber, por ser la única que sigue los patrones de la racionalidad “científica”, promovida fundamentalmente a partir del Siglo XVIII por hombres blancos de apenas cinco países del mundo (Alemania, Francia, Italia, Inglaterra y Estados Unidos).

...si la teoría surge de conceptualizaciones basadas en experiencias y sensibilidades socio-históricas concretas,

así como de la concepción de mundo desde espacios y cuerpos sociales particulares, entonces las teorías científicas limitadas a la experiencia y la visión del mundo de hombres de sólo cinco países son provincianas. Pero este provincianismo se disfraza bajo un discurso de «universalidad». La pretensión es que el conocimiento producido por hombres de estos cinco países tiene el mágico efecto de tener capacidad universal, es decir, se supone que sus teorías son suficientes para explicar las realidades histórico-sociales del resto del mundo. Como resultado de ello, nuestro trabajo en la universidad occidentalizada se reduce básicamente a aprender estas teorías nacidas de la experiencia histórico-social y los problemas de una región particular del mundo (hombres de cinco países de Europa Occidental), con sus dimensiones espacio/temporales muy particulares, y «aplicarlas» a otros lugares geográficos aun si la experiencia y la espacio/temporalidad de los anteriores son totalmente distintos de los primeros (Grosfoguel, 2013, pp. 34-35).

Esto fue lo que nos propusieron Hutchins y compañía, y todavía hoy hay quienes entienden que ese es el paradigma que debe guiar a los Estudios Generales para que sean intelectualmente rigurosos. ¿Qué piensan ustedes al respecto? ¡No puedo esperar por la discusión!

6) Debemos ser conscientes de que los currículos no son meramente documentos burocráticos, sino que expresan intencionalidades educativas, teniendo presente el perfil de ser humano que se busca ayudar a desarrollar. De ahí que tiene un extraordinario componente ético. Es preciso hacer explícitas estas intencionalidades y asumir posturas

éticas con respecto a nuestra práctica docente y a los procesos de producción de conocimientos. Hay que *colocar sobre la mesa el desde dónde estamos hablando y con qué intereses*, como afirmara Castro Gómez (2005). La idea de la docencia transdisciplinaria implica que el elemento político del conocimiento (en sentido amplio) pasa a un primer plano, y reconocer que la relación entre saber y poder siempre ha sido estrecha. Tenemos que bajarnos del Punto Cero de Observación para evitar la Hybris, es decir, el pecado de pretender que somos Dios.

Pasemos a presentar –muy brevemente– algunas de las características que deberían tener los Estudios Generales decoloniales, afincados en nuestra realidad latinoamericana y caribeña. Algunas de ellas ya se han presentado en la sección anterior, ahora lo haremos más explícitamente y propondremos otras no consideradas.

Hacia unos Estudios Generales Latinoamericanos y Caribeños

Comenzaré esta sección “conversando” con un par de intelectuales caribeños; me refiero a Aimé Césaire y Franz Fanon. Me parece que en su pensamiento podemos encontrar fundamentos epistemológicos e históricos para la renovación y el fortalecimiento de los Estudios Generales en el Caribe y América Latina. Incluiré a otros y otras pensadoras en la conversación que, por problemas de tiempo, será excesivamente breve. Si después de esta ponencia me invitan el próximo año, me comprometo a ampliar y profundizar esta conversación. Comencemos.

Tras su cuestionamiento del eurocentrismo, Césaire propone que *será del África negra, la madre de nuestra cultura y nuestra civilización antillana, de la que provendrá la regeneración de las*

Antillas; no de Europa, que solo puede perfeccionar nuestra alienación, sino de África, que es la única que puede revitalizar las Antillas (Césaire, 2006c, p. 83). Consciente de que algunos lo podrían acusar de provincialismo responde:

No me entiero en un particularismo estrecho. Pero tampoco quiero perderme en un universalismo descarnado. Hay dos maneras de perderse: por segregación amurallada en lo particular o por disolución en lo «universal». Mi concepción de lo universal es la de un universal depositario de todo lo particular, depositario de todos los particulares, profundización y coexistencia de todos los particulares. ¿Entonces? Entonces necesitaremos paciencia para retomar el trabajo; fuerza para rehacer lo que ha sido deshecho; fuerza para inventar en lugar de seguir, fuerza para «inventar» nuestra ruta y para despejarla de las formas estereotipadas, de las formas petrificadas que la obstruyen (2006c, p. 84).

He aquí, a mi juicio, una invitación para inventar una nueva ruta hacia el fortalecimiento de los Estudios Generales, inyectándoles la potencia cultural de nuestro Caribe, de Nuestra América, Latina, de Nuestra África. En fin, de “todos los particulares” del mundo, para superar de una vez el universo singular, muy afinado en el “uni”, a partir de un pluriverso en una época transmoderna, como ha propuesto insistentemente Enrique Dussel (2000, 2008, etc.).

Para este proyecto no podemos venir armados de verdades decisivas, ni permitir que nuestra consciencia esté atravesada por fulgores esenciales, como nos indicó Franz Fanon en “Piel Negra Máscaras Blancas”, allá por el 1952 (Fanon, 2009, p. 41). Con la siguiente cita se hace evidente la vocación transdisciplinaria del pensamiento de Fanon, el que me parece de enorme importancia para los Estudios Generales.

Si bien es cierto que la consciencia es actividad de trascendencia, hay que saber también que esa trascendencia está obsesionada por el problema del amor y de la comprensión. El hombre es un Sí vibrante de armonías cósmicas. Desgarrado, disperso, confundido, condenado a ver disolverse una tras otra las verdades que ha elaborado, tiene que dejar de proyectar sobre el mundo una antinomia que le es coexistente (Fanon, 2009, p. 42).

Para analizar esta cita con rigurosidad, necesitaríamos un seminario completo. Solo un destello, por el momento: Resulta evidente que propone un rompimiento radical con los dualismos cartesianos que crearon los fundamentos epistemológicos del “universalismo” y el “eurocentrismo”. Al plantear que la trascendencia de la consciencia está preocupada por el amor y la comprensión, pues somos seres vibrantes de armonías cósmicas, se acerca mucho más a las cosmologías andinas y africanas que al pensamiento europeo. Conforme a ellas, somos uno con el cosmos, y es por medio del amor que podemos alcanzar la comprensión de nuestra existencia y de cuanto nos rodea. De ahí la invitación que nos hace, una década más tarde, en “Los condenados de la tierra”:

Decidamos no imitar a Europa y orientemos nuestros músculos y nuestros cerebros en una dirección nueva. Tratemos de inventar al hombre total que Europa ha sido incapaz de hacer triunfar... No rindamos, pues, compañeros, un tributo a Europa creando estados, instituciones y sociedades inspirados en ella. La humanidad espera algo más de nosotros que esa imitación caricaturesca y en general obscena... si queremos que la humanidad avance con audacia, si queremos elevarla a un nivel distinto del que le ha impuesto Europa, entonces hay que inventar, hay que descubrir (Fanon, 1965, p. 160-161, énfasis por WVC).

¿Todavía albergamos alguna duda de que Fanon es un pensador transdisciplinario que tiene mucho que aportar a los Estudios Generales? Veamos lo que nos propone el puertorriqueño Nelson Maldonado-Torres:

Además de su escepticismo sobre el poder del método en las ciencias humanas, Fanon está convencido de que “por muy psicológica” que sea la “alienación psíquica del hombre negro”, ella produce “consecuencias que se extienden a los dominios de otras ciencias”. Esto no significa, no obstante, que Fanon abogue tan solo por la interdisciplinariedad, dado que su apuesta constituye más bien un “esfuerzo sin tregua por una concreta y nueva comprensión del hombre”, que supone en realidad un empeño transdisciplinar... (Maldonado-Torres, 2009, p. 303.)

Habiendo dejado planteado este asunto, invitemos a otros/as a la conversación.

Otro importante pensador latinoamericano que nos invita a transitar por nuevas rutas es Aníbal Quijano, quien desarrollara la idea de la colonialidad del poder, como secuela del colonialismo que ha padecido el planeta durante demasiados siglos. Según él, al “terminar” el colonialismo jurídico-político, pervive con igual o mayor fuerza la colonialidad (Quijano, 2000, 2007 y Quijano y Wallerstein, 1992). Sobre este asunto me podría extender en la sesión de preguntas.

Esta es la invitación de Quijano: “es tiempo de aprender a liberarnos del espejo eurocéntrico donde nuestra imagen es siempre, necesariamente, distorsionada. Es tiempo, en fin, de dejar de ser lo que no somos” (Quijano, 2000, p. 242).

Con este planteamiento en mente, Busso nos recuerda que:

Después de dos siglos de «independencia» que cambió un tipo de dominación, jerarquías y privilegios por otro, no podemos pensar desde los marcos modernos exclusivamente. El riesgo es que la «modernidad» deviene en América Latina —a causa de su eurocentrismo fundante— en un mirar bizco, un hablar tartamudo y una escucha disminuida por las patologías inquisidoras propias y presentes de un autismo epistémico-pedagógico colonial soberbio, deslocalizado y en consecuencia, políticamente peligroso (Busso, 2012, p. 115).

Hoy nos preguntamos, no sin cierto sentido de responsabilidad, ¿en qué medidas los programas de Estudios Generales que se han implantado en nuestros países han ayudado al fortalecimiento de la colonialidad del poder (Quijano), del saber (Mignolo), del ser (Maldonado-Torres), del ver

(Barriendos) y del hacer (Andrade)? Es muy probable que debamos asumir el reto que nos hace Enrique Leff:

Es necesario ‘deconstruir’ lo pensado para pensar lo por pensar. Para desentrañar lo más entrañable de nuestros saberes y para dar curso a lo inédito, arriesgándonos a desbarrancar nuestras últimas certezas y a cuestionar el edificio de la ciencia (Leff en, Walsh, 2007, p. 103).

En estas monumentales tareas no partimos de cero, me parece que es mucho lo que se ha venido haciendo en los pasados años para re-pensar y des-aprender algunas de las certezas que habíamos grabado en nuestra piel. Estos seminarios dan testimonio de eso.

Conclusiones

Tenemos importantes retos como educadores, personas, como caribeños y habitantes de este planeta en este cosmos incierto y desconocido. El camino hacia la reformulación radical de nuestras prácticas pedagógicas e intelectuales será largo y difícil. Son muchos los paradigmas que deberemos desmontar para reconstruir a la persona total, esa que somos o creemos ser. La ruta hacia la liberación del infierno moderno/racial/colonial, como nos ha planteado Maldonado-Torres:

Requiere nada menos que una radical reinención de la existencia. También requiere de ...nuevas teorías críticas así como la creación de un nuevo universo epistémico y cosmo-social –en síntesis, de un mundo decolonial– a ser forjado por la actividad insurgente ético-política y teórica de los damnés (los condenados) y sus aliados (Maldonado-Torres, 2010, p. 59-60).

El Caribe –y sus múltiples diásporas– es el vórtice entre filosofías y cosmovisiones diversas: occidentales, africanas, asiáticas, latinoamericanas, etc. (Irobi, 2006, p. 11). A partir de esa realidad construiremos nuestra concepción del mundo, no de manera provincial, sino todo lo contrario; sin exclusiones, censuras, represiones, ni jerarquías arrogantes. Lo haremos de manera participativa e incluyente, reconociendo las aportaciones de pensadores caribeños como Fanon, Césaire, Eduoart Glissant (Martinica), Trouillot (Haití), Paget Henry (Antigua), Lewis Gordon (Jamaica), Ochie Curiel (RD), Maldonado-Torres (PR), Pedro Sotolongo (Cuba), entre muchos y muchas otras, incluyendo a las presentes.

El desarrollo de unos Estudios Generales Latinoamericanos y Caribeños es un proyecto que requiere del concurso de múltiples voluntades. En estos dos días estaremos dando pasos importantes hacia un nuevo Pachakutik en Abya Yala (como le llaman a América los que han poblado el continente por muchos siglos), una nueva era, la era de la claridad.

Con esto en mente, quisiera terminar con una cita del gran intelectual haitiano, fallecido hace un par de años, Michel-Rolph Trouillot. Mis disculpas por no citar algún griego o pensador clásico. No es por desvalorizarlos, es por pretender darle presencia a quienes han estado ausentes de nuestras reflexiones por demasiado tiempo.

Lo impensable es aquello que no puede ser concebido dentro del rango de alternativas posibles, aquello que pervierte todas las respuestas porque desafía los términos a partir de los cuales se formulan las preguntas (Trouillot, 1995, citado en Lander, 2000, p. 30).

Pensemos lo impensable, cambiemos los fundamentos y los términos de la conversación, sigamos conversando.

Referencias

- Alderete, E. (W.) (2005a). *Los pueblos indígenas en el contexto global*. En Alderete, E. (W.) (comp.). **Conocimiento indígena y globalización** (pp. 5-12). Quito: Ecuador: Ediciones Abya Yala.
- Alderete, Ethel (Wara) (2005b). *La formulación de un programa de investigación en salud por y para los pueblos indígenas*. En Alderete, E. (W.) (comp.). **Conocimiento indígena y globalización**, pp. 71-88. Quito: Ecuador: Ediciones Abya Yala.
- Bidaseca, K. (2014, enero-junio). *Mundos (pos)coloniales. Consideraciones sobre la raza, genero/sexo, agencial tiempo y ensayo sobre el tercer feminismo*. En **Crítica y Emancipación**, Año VI, Núm. 11, pp. 65-86.
- Burman, A. (2012, Winter). *Places to Think with, Books to Think About: Words, Experience and the Decolonization of Knowledge in the Bolivian Andes*. En **Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge**, Vol. 10, Issue 1, pp. 101-119.
- Busso, H.A. (2012, enero-junio). *“Salirse de juego”. Perspectivas de articulación teórica entre la crítica decolonial transmoderna con las reflexiones de Foucault y Deleuze*. En **Tabula Rasa**, núm. 16, pp.103-120.

- Carrizo, L. (2007). *Interdisciplinariedad y valores*. En **Educación, valores y ciudadanía**, pp. 171-186. Madrid: OEI y Fundación SM.
- Castro-Gómez, S. (2007). *Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes*. En Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (Eds.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**, pp. 79-91. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Castro-Gómez, S. (2005). *Transdisciplinariedad y diálogo de saberes*. En **Sigma. Revista de Estudiantes de Sociología**, EDES 2005, pp. 53-59.
- Césaire, A. (2006a/1950). *Discurso sobre el colonialismo*. En Césaire, A. **Discurso sobre el colonialismo**, pp. 13-43. Madrid: Ediciones Akal.
- Césaire, A. (2006b/1956). *Cultura y colonización*. En Césaire, A. **Discurso sobre el colonialismo**, pp. 45-75. Madrid: Ediciones Akal.
- Césaire, A. (2006c/1956). *Carta A Maurice Thorez*. En Césaire, A. **Discurso sobre el colonialismo**, pp. 77-84. Madrid: Ediciones Akal.
- Chakrabarty, D. (2001). *La postcolonialidad y e artificio de la historia: ¿Quién hablará en nombre del pasado del "Indio"?* En **Historia Social**, Núm. 39, pp. 87-110.
- De Sousa Santos, B. (2011). *Epistemologías del Sur*. En **Utopía y Praxis Latinoamericana**, Vol. 16, Núm. 54, pp. 17-39.

- De Sousa Santos, B. (2007, sept.-dic.). *Tesis sobre la diversidad epistemológica del mundo*. En **Educación Superior. Cifras y Hechos**, año 6, Núms. 35 y 36, pp. 26-32
- De Souza Silva, J. (2008). *Desobediencia epistémica desde Abya Yala. Tiempos de descolonización y reconstrucción en el pensamiento social latinoamericana*. En **Primer Congreso Internacional sobre Pensamiento Social Latinoamericano. Perspectivas para el Siglo XXI**, 3 al 6 de junio de 2008, Cuenca, Ecuador. 15p.
- Eschenhagen, M.L. (2011). *Contexto y exigencias a las ciencias sociales, para afrontar los problemas ambientales*. En **Polis. Revista de la Universidad Bolivariana**, vol. 10, núm. 30, pp. 391-414.
- Fals Borda, O. y Mora-Osejo, L.E. (2004). *La superación del eurocentrismo. Enriquecimiento del saber sistémico y endógeno sobre nuestro contexto tropical*. En **Polis**, Vol. 2, Núm. 7, 6p.
- Fanon, F. (2009/1952). *Piel negra, máscaras blancas*. En Fanon, Frantz, **Piel negra, máscaras blancas**, pp. 41-190. Madrid: Akal.
- Fanon, F. (1965/1961). **Los condenados de la tierra**. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gimeno, J.C. (2012, mayo). *Conversaciones sobre/desde la “decolonialidad”*. En **Viento Sur**, Núm. 122, pp. 34-45.

Glissant, E. (1989, autumm). *Beyond Babel*. **World Literature Today**, Vol. 63, No. 4, pp. 561-564.

Gordon, L.R. (2011). *Manifiesto de transdisciplinariedad. Para no volvernos esclavos del conocimiento de otros*. En **Trasapando fronteras**, Núm. 1, pp.13-17.

Grosfoguel, R. (2013, julio-diciembre). *Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI*. En **Tabula Rasa**, Núm. 19, pp. 31-58.

Grupo de Estudios para la Liberación (29 de mayo de 2010). *Breve introducción al pensamiento descolonial*. En **Anden** 39, 21p.

Guimaraes Pereira, A. y Funtowicz, S. (2006). *Knowledge Representation and Meditation for Transdisciplinary Framework: Tools to inform Debates, Dialogues & Deliberations*. **International Journal of Transdisciplinary Research** 1, (1), pp. 34-50.

Henry, P. (2006, Fall). *Africana Phenomenology: Its Philosophical Implications*. En **World & Knowledge Otherwise**, 22p.

Irobi, E. (2006, Fall). *The Philosophy of Sea: History, Economics and Reason in the Caribbean Basin*. En **World & Knowledge Otherwise**, pp. 14p.

Klein, J.T. (2004a). *Transdisciplinariedad: Discurso, integración y evaluación*. En, Carrizo, L.; Espina Prieto, M. y Klein, J.T. **Transdisciplinariedad y complejidad**

en el análisis social. MOST Discussion Papers (70), pp. 37-56. París: UNESCO.

Klein, J.T. (2004b). *Prospects for Transdisciplinarity. Futures* 36 (4), pp. 515-526.

Lander, E. (2000). *Ciencias Sociales, saberes coloniales y eurocéntricos*, en Lander, E. (Comp.). La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. **Perspectivas Latinoamericanas**, pp.11-40. Buenos Aires: CLACSO.

Lander, E. (1997, Julio-agosto). *Las ciencias sociales en el atolladero. América Latina en tiempos posmodernos. Nueva Sociedad* (150), pp. 19-23.

Lord, A. (1981). *The Master's Tool Will Never Dismantle the Master House*. En Moraga, C. and Anzaldúa, G. (Eds.). **The Bridge Called My Back**. New York: Kitchen Table Women of Color Press.

Maldonado-Torres, N. (2010). *Post-continental Philosophy: Its Definition, Countours, and Fundamental Sources*. En **Review of Contemporary Philosophy**, Vol. 9, pp. 40-86.

Maldonado-Torres, N. (2009). *Desigualdad y ciencias humanas en Rousseau y Fanon*. En Fanon, Frantz, **Piel negra, máscaras blancas**, pp. 285-307. Madrid: Akal.

Maldonado-Torres, N. (2007). *Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto*, en, Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (Eds.). **El giro deco-**

lonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, pp. 127-167. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores.

Mignolo, W. D. (2000). *La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad*. En Lander, E. (Ed.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas**, pp.55-85. Buenos Aires: CLACSO.

Molano Barrero, J. (2007, julio-diciembre). *Las ciencias sociales como integración de saberes en la dimensión humana*. En Tabula Rasa, No. 7, pp. 275-303.

Moraes, M.C. (2007, enero-abril). *Complejidad, transdisciplinariedad y educación: Algunas reflexiones*. **Revista Encuentros Multidisciplinares** (25), 9p.

Nowotny, H.; Scott, P. and Gibbons, M. (2001). *Re-Thinking Science: Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*. Cambridge, U.K.: Polity Press.

Repko, A.F. (2008). **Interdisciplinary Research: Process and Theory**. California: Thousand Oaks.

Plaz, I. y Vessuri, H. (2007). *Espacios para el aprendizaje intercultural y transdisciplinario en una sociedad en transformación*. **Polis** 16. Recuperado de: <http://polis.revues.org/4651>

Quijano, A. (2007). *Colonialidad del poder y clasificación social*. En, Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (Eds.).

El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, pp. 93-126. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En, Landier, E. (Ed.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas**, pp. 201-246. Buenos Aires: CLACSO.

Quijano, A. y Wallerstein, I. (1992, diciembre). *La americanidad como concepto, o América en el moderno sistema mundial*. En, **Revista Internacional de Ciencias Sociales**, No. 134, pp.583-591.

Rivera Cusicanqui, S. (2010). **Ch'ixinakax utxiwa, Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores**. En Buenos Aire: Ediciones Tinta Limón.

Rodríguez, G. (1999). **La sabiduría del Kóndor. UN ensayo sobre la validez del saber andino**. Colombia: Editorial Abya-Yala.

Subirats, P. y Vélez, W. (2010). *La educación general en el Siglo XXI*. Ponencia presentada en el Primer Simposio Internacional de Estudios Generales. San Juan, Puerto Rico: Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico.

Trouillot, M-R, (2011, enero-junio). *Moderno de otro modo. Lecciones caribeñas desde el lugar del salvaje*. **Tabula Rasa**, No. 14, pp. 79-97.

- Vélez Cardona, W. (2011). *Una educación general transdisciplinaria para el fortalecimiento de la Universidad*. **Revista Umbral**, dic., 6, 5-32.
- Walsh, C. (2007a). *Interculturalidad, colonialidad y educación*. **Revista Educación y Pedagogía**, 9 (48), pp. 25-35.
- Walsh, C. (2007b). *¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales*. **Nómadas**, 26, 102-113.
- Yehia, E. (2007, enero-junio). *Descolonización del conocimiento y la práctica: Un encuentro dialógico entre el Programa de Investigación sobre Modernidad/Colonialidad/Decolonialidad Latinoamericanas y la Teoría del Actor-Red*. En **Tabula Rasa**, 6, 85-114.

Los estudios generales y la identidad latinoamericana

David Álvarez Martín

Los Estudios Generales son un modelo de enseñanza universitaria que procura brindar a los estudiantes, sin importar su carrera, una formación humanística amplia y el dominio de las ciencias, sobre todo de su metodología de investigación. En torno a los Estudios Generales se articula una visión antropológica, que entiende la integralidad de la persona y procura que los estudiantes no se perciban a sí mismos en sus funciones técnicas exclusivamente.

La formación universitaria, en la óptica de los Estudios Generales, procura formar buenos profesionales, pero a la vez educarlos en sus dimensiones como ciudadanos, sus capacidades para interactuar socialmente, procurar mayor equidad en las sociedades donde viven y desarrollar la multiplicidad de talentos que todo ser humano necesita para vivir plenamente.

Una de las dimensiones claves para la formación de un ser humano adulto es conocer y vivir plenamente su vinculación con la sociedad donde vive, así como construir una identidad social y cultural amplia y crítica. No se trata de

alentar chauvinismos nacionalistas, ni impulsar xenofobias propias de mentes guiadas por la estulticia, sino de que, partiendo de una identidad propia, pueda abrirse al diálogo con otras culturas y construir relaciones que procuren la paz en todo el mundo y sociedades donde la justicia social y política procuren el bienestar material y espiritual.

Una de las fortalezas de nuestros pueblos latinoamericanos es que compartimos un legado cultural común que ha sido la tarea ingente desde nuestras independencias en el siglo XIX: el crear una comunidad de pueblos y Estados para avanzar juntos, solidariamente, al desarrollo. Fruto de ese proyecto se acostumbra a hablar siempre de las patrias chicas y la patria grande; las primeras serían nuestras nacionalidades; y la grande, esa pertenencia a la cultura latinoamericana. Construir la unidad latinoamericana en un mundo cuya globalización –muy injusta, por cierto– avanza indeteniblemente, se convierte en una de las tareas formativas de mayor relevancia para los Estudios Generales en nuestras universidades.

¿Qué entendemos por Identidad Latinoamericana?

La pregunta ha ocupado el interés de muchos filósofos e intelectuales de todo el continente durante el siglo xx y sigue vigente hoy en muchos de los ensayos que se publican en América Latina. Ha tenido expresiones políticas muy diversas, la primera fue la Gran Colombia forjada por Simón Bolívar en sus luchas de independencia. Pero los intereses locales y las luchas entre las clases dominantes criollas dividieron el continente en muchas partes. En el Caribe, durante el siglo xix se planteó la creación de una sola república

entre Cuba, República Dominicana y Puerto Rico, cuando todavía solo nuestro país era independiente. Ese proyecto era una expresión de unidad entre los pueblos hispanohablantes del Caribe, que sigue siendo una tarea pendiente y necesaria hasta la independencia de Puerto Rico.^{9,10,11}

Pero más allá del Caribe hispano, todo el continente latinoamericano busca formas de unidad. A nivel cultural y filosófico tiene una tradición de más de un siglo de esfuerzos múltiples y variados, pensemos en el Modernismo de Rubén Darío o el Realismo Mágico en la narrativa, en la Teología de la Liberación, frutos de la reflexión y práctica de tantas comunidades cristianas y teólogos comprometidos con el destino de los más pobres de nuestra región, especialmente a partir de la Segunda Conferencia Episcopal Latinoamericana, celebrada en Medellín, Colombia. O la Filosofía de la Liberación, que ha tenido como principal autor a Enrique Dussel, y que es un gran esfuerzo por sistematizar racionalmente un discurso propio de nuestra Latinoamérica, superando la imitación del pensamiento europeo o norteamericano.

Tenemos una historia común de revoluciones, que comienza por las de independencia, a partir de la segunda década

⁹ El poema en que se dice que “Cuba y Puerto Rico son de un pájaro las dos alas” es de Lola Rodríguez de Tío, y no de José Martí.

¹⁰ La unidad del Caribe hispánico estuvo en el pensamiento de Ramón Emeterio Betances, José Martí, Gregorio Luperón y Eugenio María de Hostos.

¹¹ Los autores más destacados de nuestro país, me refiero a Pedro Henríquez Ureña y Juan Bosch Gaviño, se forjaron precisamente en esta visión latinoamericana amplia, y son considerados pertenecientes a cada pueblo de la región.

del siglo XIX, y que todavía tiene como agenda pendiente la emancipación de Puerto Rico. Las grandes revoluciones sociales, que comenzaron con la Revolución Mexicana a inicios del siglo XX, se proyectan en hitos como la Revolución Cubana, que marcó el rumbo de los movimientos revolucionarios en toda América Latina hasta finales de la década de los 80. Estos movimientos revolucionarios han desarrollado una rica experiencia de movimientos sociales, pensamiento político y gobiernos progresistas en toda América Latina. Conocer la experiencia de todos esos movimientos es una herencia que debe ser conocida en los Estudios Generales, porque es fundamental para la identidad latinoamericana y la formación ciudadana para la construcción de sociedades más justas y democráticas.

Durante las últimas dos décadas se han articulado propuestas políticas que llevan el signo de la unidad, desde los encuentros de jefes de Estado iberoamericanos hasta la Unión de Naciones Suramericanas (UNASUR), que con diferentes grados de éxito persiguen el ideal bolivariano. Estos proyectos políticos son fruto del ascenso al poder de líderes y partidos de izquierda, que durante la Guerra Fría fueron combatidos y marginados del acceso al poder del Estado en sus diferentes naciones.

No es sensato pronosticar el éxito o fracaso de estos u otros proyectos unitarios en América Latina, sobre ellos pesan los intereses económicos nacionales, conflictos territoriales como la salida al mar de Bolivia y otras alianzas de los países particulares para llegar a mercados más amplios, como CAFTA, la alianza del Pacífico o los BRICS. Una cosa es segura, el desarrollo de nuestros pueblos pasa por la unidad

de nuestros Estados y la capacidad de negociar juntos en los mercados globales que tienden a organizarse en grandes alianzas como la Unión Europea.

Por último, quiero mencionar un hecho que merece nuestra atención en este proceso identitario de gran valor. La migración de millones de latinoamericanos a Estados Unidos y su integración desde la lengua y la cultura en el *ethos* que denominamos “latino”, es un nicho relevante de producción cultural que redunda en nuestras sociedades, con matices positivos y negativos, pero que representa ya el núcleo social más importante de cultura hispánica en el continente, únicamente detrás de México en número de ciudadanos. La preservación de la cultura latinoamericana en Estados Unidos, la construcción de una síntesis fruto de la unidad cultural frente a la cultura anglosajona y sus aportes materiales y culturales, no puede marginarse de este proyecto de unidad.

¿Cómo se puede expresar la identidad latinoamericana en los Estudios Generales?

Considero que, en primer lugar, es fundamental que se desarrollen cursos, conferencias y actividades académicas que brinden un panorama integral de la historia y los vínculos entre nuestras sociedades, destacando los rasgos comunes que nos integran como región. Fruto de la influencia de la historiografía europea, que destacaban el *microhorizonte* del Estado Nación, muchos de nuestro curso mutilan los vínculos comunes con el resto de los pueblos de América Latina o los consideran en igual condición de foraneidad que los europeos o asiáticos, por poner un ejemplo.

Un segundo aspecto que considero esencial es enfatizar las valoraciones económicas, sociales, políticas y ecológicas de toda la región latinoamericana. Que los futuros profesionales egresados de nuestras universidades puedan considerar el conjunto de hechos y recursos que se suman en todo el continente latinoamericano. Pensando en categorías locales, debe ser tan familiar para un estudiante dominicano el río Ozama como el Orinoco o el Amazonas, tan conocida la Cordillera Central como los Andes, tan de su dominio la historia dominicana como la peruana o venezolana. En nuestro caso particular, se demanda un proceso para poder entender la historia, la sociedad y la geografía de toda la isla y el Caribe en su conjunto.

Un tercer aspecto que quiero destacar es el factor de la movilidad de estudiantes y profesores. En muchas de nuestras universidades se favorece la movilidad de estudiantes y profesores hacia Estados Unidos y Europa, lo cual es positivo en sí mismo, pero se desfavorece que acudan a experiencias académicas en Suramérica, Centroamérica o el Caribe. El argumento, a menudo, es una desvaloración de la calidad académica de las universidades en nuestra región; pero, mientras nosotros no nos movemos hacia la región, estudiantes de Estados Unidos y Europa sí valoran programas de intercambio hacia América Latina. Igual pasa con los acuerdos entre universidades y los reconocimientos de titulaciones o el desarrollo de programas conjuntos.

Plantearnos la promoción de la identidad latinoamericana en nuestros Estudios Generales no menoscaba ni el conocimiento de la propia sociedad ni la apertura a otras culturas

del mundo, pero sí fortalece los procesos culturales, sociales, políticos y económicos que están en curso de la unidad de nuestras sociedades.

Referencia bibliográfica

Dussel, E. (2006). *20 tesis de política*. México: Editores Siglo Veintiuno.

El pensar y la ética como fundamentos de la transdisciplinariedad: Una reflexión de inspiración heideggeriana y aristotélica¹²

Henry Rosa Polanco, Ph.D.

Un cuentecito introductorio

¡Adelante! –vociferó, tras escuchar la llamada a la puerta.

Entré puntual, con el corazón palpitante y mis hojas de vida en manos. Era la primera cita con el encargado del programa doctoral en Negocios Internacionales. Un docente-investigador brillante, egresado de Economía de la prestigiosa Universidad de Cornell, con especialidad en econometría y finanzas.

–Siéntate. Dame un minuto, por favor –me dijo con mucha amabilidad, pero visiblemente contrariado.

¹² Ponencia pronunciada en la Sala Julio Ravelo de la Biblioteca del IN-TEC, en el Tercer Seminario de Estudios Generales, titulado “Formación permanente y docencia en los estudios generales”, celebrado el 24 y 25 de julio de 2014, con el coauspicio de la Red Internacional De Estudios Generales (REDIG).

–Perdón, es que estoy preparando una conferencia y no sé cómo me siento –me dijo, después de unos minutos.

–¿Ah sí? ¿Sobre qué? –Pregunté, curioso.

–Sobre la crisis financiera mundial –me respondió.

–Pero es un tema que me imagino que le apasiona –dije, poniendo cara de que no entendía por qué la contrariedad.

–Sí, es mi tema, pero va dirigida a poetas –lamentó, con un ademán de desprecio rotundo salido del alma. Y añadió: –A la gente de humanidades y estudios generales... ¿Pero, nada! Vamos a lo tuyo. Permíteme tu CV... ¿Qué estudiaste?

–Filosofía y Humanidades...

(Así empezó mi historia con él y en el programa de altos estudios. Hoy somos coautores de un manuscrito, a la fecha en proceso, sobre competitividad internacional de costos y flujos comerciales, aplicando diversos modelos econométricos).

Pensar calculador y saber racional

La mentalidad de este docente-investigador responde a lo que Heidegger llama la “lógica de la razón calculante”¹³.

¹³ Heidegger, M. (1946). “¿Y para qué poetas?” En *Caminos de Bosque* (traducido por Helena Cortés y Arturo Leyte), Madrid: Alianza, 1996, p. 276. Heidegger pronunció esta conferencia ante un pequeño auditorio privado en memoria del vigésimo aniversario de la muerte del poeta Rainer María Rilke, fallecido el 29 de diciembre de 1926. Fue publicada en su original junto a otras conferencias y ensayos en 1950, en una edición titulada “Holzwege”.

Esta lógica es muy común no solo en el área de negocios, donde me muevo actualmente, sino también en las áreas de las ingenierías y las ciencias básicas y ambientales.

Esta lógica es fruto del pensar calculador que, motivado por el legítimo afán del *conocer*, busca denodadamente resultados cuantificables, reproducibles, que puedan ser verificados o falseados. Por eso dirige su atención al rostro público de las cosas y de las personas, a los rasgos impersonales y medibles, a sus facetas llamadas “objetivas”, que no son más que lo intersubjetivamente consensuado por una comunidad de estudiosos y estudiosas.

Este modo de pensar calculador prescinde deliberadamente de la dimensión cualitativa, afectiva, apreciativa y evocativa del saber humano. Persigue resultados palpables, que sirvan para describir, explicar, predecir, controlar. Que sean útiles para operar, manipular y someter de manera pragmática, eficaz y eficiente la realidad. Resultados que sean plausibles de expresarse con la exactitud del cálculo y el rigor del número; pero, además, por medio de las proposiciones lógicas y juicios predicativos del lenguaje universal.

Este tipo de pensar genera y configura un saber racional en el que la perspectiva científica se basa. Inteligencia científica a la que, sin duda alguna, le debemos inestimables beneficios.¹⁴

¹⁴ Cfr. Popper, K. (1934). *La lógica de la investigación científica* (traducido por Víctor Sánchez de Zavala), Madrid: Tecnos, 1967, pp. 27-47.

Conciencia cientificista

El pensar calculador de saber racional, en definitiva, es el modo de pensar más natural en el mundo académico.

Sin embargo, es aquí donde tenemos que tomar en cuenta lo que nos recuerda Heidegger:

“...lo que nos parece natural es sólo, presumiblemente, lo habitual de una larga costumbre que se ha olvidado de lo inhabitual de donde surgió. Sin embargo, eso inhabitual causó en otros tiempos la sorpresa de los hombres y condujo el pensar al asombro”¹⁵.

Este olvido del pensamiento originario, hoy inhabitual, se debe a la hegemonía de un “pensamiento habitual”, como lo llama el físico teórico Basarab Nicolescu –apasionado por la exploración cuántica–, quien asegura, en su Manifiesto de la Transdisciplinariedad, que lo habitual de esta forma de pensar está fundado sobre el andamiaje de los postulados lógicos de “la percepción de la escala macrofísica”, y que ha sido motorizado desde “la ideología cientificista del siglo XIX” en detrimento de la escala microfísica y de una percepción originaria que permita recuperar “la exploración de la infinita capacidad de maravillarse de la conciencia humana, lo que es el pasaje obligado para un reencantamiento del mundo”.¹⁶

¹⁵ Heidegger, M. (1935/1936). “El origen de la obra de arte”. En *Caminos de Bosque*, op. cit., p. 18

¹⁶ Nicolescu, B. (1996). *Manifiesto de la Transdisciplinariedad*, p. 47 y 57. Recuperado de la página web del Centro de Estudios Universitarios Arkos, Puerto Vallarta, Jalisco, Méjico: <http://www.ceuarkos.com/manifiesto.pdf>

Esta conciencia científicista ahuyentó los mitos y los dioses de manera radical, sin más, desencantando un mundo encantado, sagrado, para darle paso al imperio de un tipo de razón que, montada en el seductor carruaje de los adelantos tecnológicos y abanderada con la ideología del progreso, sobredimensiona el pensar calculador y el saber racional. Más aún, ha tendido a absolutizarlo, reduciendo así la razón humana a razón “racionalista”, técnico-instrumental, limitándola a la calculabilidad y reduciéndola, a fin de cuentas, a inteligencia manipuladora de cosas y de seres humanos a quienes también trata como cosas.¹⁷

Como afirma Nicolescu, “el Universo se encontraba súbitamente desacralizado y su trascendencia ahuyentada hacia las tinieblas de lo irracional y de la superstición”¹⁸.

De modo que la conciencia científicista se tornó *in-transigente*, se atrincheró, y desde su trono juzga peyorativamente todo otro modo de saber y pensar como de fábula, ilusión, ficción, como de inmadurez en el ejercicio de la razón, ineficaz, inútil, como mero juego gratuito de poetas.¹⁹

Tiempos de penuria

Aliada a la lógica del mercado y a través de los medios de comunicación social, esta conciencia científicista va asentando

¹⁷ Cfr. Berman, M. (1987). *El reencantamiento del mundo*, Chile: Cuatro Vientos.

¹⁸ Nicolescu, B. (1996), op. cit., p. 10

¹⁹ Cfr. Conill, J. (1988). *El crepúsculo de la metafísica*, Barcelona: Anthropos, pp. 185-188.

un *ethos*, un modo particular de habitar el mundo como lugar común. Va configurando una cultura que, como describe el poeta y místico jesuita Benjamín González Buelta:

“...nos asalta por todos los sentidos a través de técnicas minuciosamente estudiadas para invadirnos las veinticuatro horas del día, e instalarse dentro de las dimensiones más hondas de nuestra afectividad, de tal manera que veamos la realidad según sus propios amores e intereses, y así seamos adictos de sus productos, seguidores incondicionales de sus ideas y fanáticos de sus espectáculos. Con la creatividad vertiginosa de nuevas tecnologías intentan sorprendernos, deslumbrarnos y apoderarse de nuestros sueños, de nuestras cuentas y de nuestros pasos”²⁰.

Para Nicolescu, esta “implacable lógica de la eficacia por la eficacia no puede estar sino al servicio de los egoísmos más furiosos y, por estrategia individual o colectiva, al provecho de los más ricos en detrimento de los más pobres”²¹.

De ahí que Nicolescu en su Manifiesto se cuestione:

“¿Qué pasa que mientras más conocemos el universo exterior más el **sentido** de nuestra vida y de nuestra

²⁰ González-Buelta, B. (2000). *La diafanía de la realidad*, p. 1. Recuperado de la página web del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), Guadalajara, Jalisco, México: http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Dependencias/Rectoria/Dependencias/Direccion_de_Integracion_Comunitaria/Dependencias/Centro_universitario_ignaciano/Domingo%20Ignaciano%20TEXTO%20La%20diafan%EDA%20de%20la%20realidad.pdf

²¹ Nicolescu, B. (1996), op. cit., p. 116

muerte es relegado a la insignificancia, a lo absurdo? ¿La atrofia del **ser interior** será el precio a pagar por el conocimiento científico? ¿El bienestar individual y social, que el cientificismo nos prometía, se aleja indefinidamente como un espejismo?... ¿Por cuál milagro de la dialéctica se piensa siempre en la guerra hablando de la paz? ¿De dónde la locura mortífera del ser humano? ¿De dónde su misteriosa e inmensa capacidad de olvido? En nombre de ideologías pasajeras y conflictos innumerables cuya motivación nos escapa, y bajo nuestras miradas indiferentes, millones de muertes para nada”²².

Del mismo modo dirá Heidegger que para la lógica dominante “...la muerte se refugia en lo enigmático. El misterio del sufrimiento permanece velado. No se ha aprendido el amor”²³.

Estos tres “fenómenos”: muerte, sufrimiento y amor, Heidegger los sitúa como la esencia de los mortales, y, como tales, se ocultan y se des-ocultan desde el ámbito esencial al que pertenecen: el ámbito del “**abismo del ser**”²⁴.

Y a propósito del ser, en la propuesta del “transhumanismo” de la transdisciplinariedad, Nicolescu nos explica que “se trata de buscar lo que hay *entre, a través y más allá* de los seres humanos —lo que se puede llamar el **Ser** de los seres”²⁵.

²² Ibíd. p. 6., negritas mías.

²³ Heidegger, M. (1946). “¿Y para qué poetas?”, op. cit., p. 276

²⁴ Ibíd. p. 247, negritas mías.

²⁵ Nicolescu, B. (1996), op. cit., p. 117. Negritas mías. Nótese que el autor escribe con inicial en mayúscula la palabra “ser”.

Esta búsqueda es lo que se ha olvidado en este tiempo, es lo que se olvida en todo tiempo, haciéndolo penoso.

Heidegger dirá que es un tiempo de penuria porque se vive esencialmente por la privación de sentido. Pero lo más penoso de este tiempo es que ya no es capaz de sentir la falta de sentido “como una falta”, que ya “ni siquiera experimenta su propia carencia”²⁶.

Y, por otro lado, el mismo Nicolescu nos afirma que “en el fundamento de todas las disciplinas hay una mirada transdisciplinaria que les da **sentido**. Porque en el trasfondo de cada disciplina se encuentra el **sin-fondo** de lo que une el Sujeto y el Objeto transdisciplinario”²⁷.

¿Y qué es lo que une el Sujeto y el Objeto transdisciplinario? Aquí y allá, Nicolescu responde que se trata de:

“una zona de resistencia absoluta...pues esta zona resiste a toda comprensión cualquiera sea su nivel...lo que convendría para designar esta zona de resistencia absoluta, es la palabra ‘**sagrado**’”²⁸.

De modo que podemos atrevernos a decir que hablar del abismo del Ser es lo mismo que hablar del sin-fondo de lo Sagrado. “Abismo”, traducido de la palabra alemana *abgrund*, significa, literalmente, “ausencia de fundamento o fondo”²⁹.

²⁶ Heidegger, M. (1946). “¿Y para qué poetas?”, op. cit., p. 243

²⁷ *Ibíd.* p. 102, negritas mías.

²⁸ *Ibíd.* p. 104, 59 y 106. Negritas mías.

²⁹ *Ibíd.* p. 247

De manera que el sentido de la vida que habitamos es fundamentado por un fondo sin fondo sagrado. Un fundamento concebido no como una zapata inerte, sino como un ser nutricional, como un *humus* (tierra) fértil, como un “suelo para un arraigo y una permanencia”³⁰.

Para asomarse a este abismo, a este fondo sin fondo que funda y fundamenta con sentido la vida que habitamos y nos habita, como nos invita la transdisciplinarietà, es necesario apelar a otro pensar y saber distintos al pensar calculador y al saber racional. Porque de lo que se trata, señala Heidegger, no es de una “fundamentación” en el sentido cartesiano, desde el *cogito* de la razón racionalista, sino “de un poner en libertad un fondo que muestre este fondo”³¹.

Porque este abismo, como también señala Heidegger,

“...hace que se rompa contra sí misma toda posible intromisión. Convierte en destrucción toda curiosa penetración calculadora. Por mucho que dicha intromisión pueda adoptar la apariencia del dominio y el progreso, bajo la forma de la objetivación técnico-científica”³².

Pensar lúcido

Heidegger toma la frase completa de la elegía “Pan y vino” del poeta Hölderlin, cuando pregunta: “¿y para qué poetas

³⁰ Ibíd. p. 242

³¹ Heidegger, M. (1927). *Ser y tiempo* (traducido por J. Gaos), Madrid: FCE, 1996, p. 17

³² Heidegger, M. (1935/1936). “El origen de la obra de arte”, op. cit., p. 39

en tiempos de penuria?”³³ Con ella discurre sobre la necesidad de la poesía y de los poetas.

No se trata de una “huida estética” que eluda el difícil compromiso de pensar para buscar la verdad. Tampoco se trata de hacer del poeta un “mito artificial” de alegría bohemia para entretener el tedio y menoscabar la figura recia del pensador.

Se trata, más bien, de un pensar que esté en diálogo permanente con los cauces expresivos de la simbología poética, la que es capaz de conservar en sus entrañas el triple poder de significar, revelar y evocar las realidades que se ocultan y des-ocultan desde el abismo, fondo sin fondo, del Ser, del Sentido, de lo Sagrado.

Merodear este abismo sagrado y cantarlo es la esencia del poetizar en sentido amplio. Es el oficio y la vocación de los verdaderos poetas. Cantándolo, captan su rastro, lo sienten-padecen, lo siguen y lo señalan.

Su canto es así un poema, un arte, ya que –como señala Heidegger– “todo arte es en esencia poema”. Comprendiendo poema no como “un delirio que inventa lo que le place ni una divagación de la mera capacidad de representación e imaginación que acaba en la irrealidad”³⁴. Por el contrario, el poema se comprende como “el decir que proyecta” la realidad humana en su Ser, en su sentido más profundo, en lo que tiene de sagrado. Y “proyectar” en clave heideggeriana

³³ Heidegger, M. (1946). “¿Y para qué poetas?”, *op. cit.*, p. 241

³⁴ Heidegger, M. (1935/1936). “El origen de la obra de arte”, *op. cit.*, p. 62

es “un arrojar”, “dejar libre”, un permitir que acontezca, un dejar manifestarse tal como es. En definitiva, “el decir que proyecta es aquel que, al preparar lo que se puede decir, trae al mismo tiempo al mundo lo indecible en cuanto tal”³⁵.

Por lo tanto, decimos con Heidegger que “nosotros, los demás, debemos **aprender a escuchar** el decir de estos poetas”. Que nosotros tenemos “la necesidad única de **experimentar** lo inexpressado en lo dicho por su poesía por medio de un **pensar lúcido**”³⁶.

De esta manera, experimentando lo inexpressado en lo dicho por el decir de los poetas, el pensar lúcido o poético va generando un saber razonable.

Saber razonable

El saber razonable empieza por darse cuenta de que el ámbito primordial donde debe realizarse ese experimentar en diálogo con el poetizar no se puede imponer. Que no se consigue antojadiza y automáticamente haciendo clic en un ícono. Y que mucho menos caerá azarosa o fortuitamente, como de paracaídas, cuando estemos sentados a la sombra de un hermoso flamboyán. Así como tampoco nos toparemos con él en medio del estresante ritmo acelerado de nuestras rutinas cotidianas, sin respiro, saliendo de un curso a otro en busca de llenar de clases nuestros horarios necesitados de sueldo. Ni en las insaciables andanzas nocturnas, persiguiendo gratificaciones inmediatas al mejor postor.

³⁵ *Ibíd.* p. 62-64

³⁶ Heidegger, M. (1946). “¿Y para qué poetas?”, *op. cit.*, p. 244

El saber razonable intuye, siguiendo a Heidegger, que el pensar lúcido “es un trabajo de artesano”³⁷ y que “el ámbito esencial del diálogo entre el poetizar y el pensar solo puede ser descubierto, alcanzado y meditado lentamente”³⁸. Descubierto lentamente, en los dramas humanos cruciales donde se debate el sufrimiento, el amor y la muerte. Alcanzado lentamente, “en la más profunda interioridad del corazón”³⁹. Meditado lentamente, en el silencio y la soledad... “donde todo se detiene jadeando, y la hondura de (tu) ser, le da la espalda a las horas y caminos... [y a] las presencias amigas”⁴⁰.

En este ámbito descrito, es posible entonces superar lo que Nicolescu llama la percepción de la escala macrofísica y trans-gredir el marco de sus fronteras, que decretan que solo existe un nivel de Realidad para ser pensado de un solo y único modo. Esta transgresión pasa por “hacer el esfuerzo de integrar en nosotros mismos la información paradójica que nos es procurada por la teoría y la experiencia científica (mismas)”⁴¹.

Es decir, percibir la unidad de los contrarios, imaginar la discontinuidad y experimentar la no-separabilidad. Por ejemplo, superar la percepción de la separabilidad del cuerpo vs. el espíritu, por un cuerpo espiritual o un

³⁷ Heidegger, M. (1935/1936). “El origen de la obra de arte”, *op. cit.*, p. 12

³⁸ Heidegger, M. (1946). “¿Y para qué poetas?”, *op. cit.*, p. 248

³⁹ *Ibid.* p. 276

⁴⁰ González-Buelta, B. (1993). “Soledad fundamental”, en *Salmos en las orillas de la cultura y del misterio*, Santo Domingo: Amigo del Hogar, p. 160

⁴¹ Nicolescu, B. (1996), *op. cit.*, p. 57

espíritu corporal; la trascendencia vs. la inmanencia, por una trascendencia inmanente o una inmanencia trascendente; lo vacío vs. lo pleno, por un vacío pleno o de una plenitud vacía.

Pero este esfuerzo, advierte Nicolescu:

“...pasa primero por un silencio interior: Silenciar el pensamiento habitual... hacer callar el pensamiento habitual... en ese momento de silencio desconcertante y experimentado como desestabilizador por el pensamiento habitual, descubrimos que hay en nuestro propio funcionamiento un nivel de percepción natural de la unidad de los contrarios... oculto en nuestra percepción habitual... un pensamiento que precede el pensamiento conceptual”⁴².

Y para Heidegger, lo permanente de este pensamiento originario es el camino:

“...y los caminos del pensamiento cobijan en sí esto misterioso: podemos, en ellos, caminar hacia delante y hacia atrás, incluso de modo que sólo el caminar hacia atrás nos conduce adelante”⁴³.

O caminar en círculos, como sin respuestas, ya que “las respuestas sólo conservan su fuerza como respuestas mientras siguen arraigadas en el preguntar”⁴⁴. Lo importante es per-

⁴² Ibíd. p. 57

⁴³ Heidegger, M. (1950/59). *De camino al habla* (traducido por Yves Zimmermann), Barcelona: Serbal, 1987, p.90. Citado por Aguilar-Álvarez, T. (1998). *El lenguaje en el primer Heidegger*, México: FCE, p. 22

⁴⁴ Heidegger, M. (1935/1936). “El origen de la obra de arte”, *op. cit.*, p. 61

manecer en el camino que te marca el preguntar “y permanecer en él es la fiesta del pensar”⁴⁵.

Reflexionar

Y en este camino, el saber razonable le va prestando especial atención a los sentimientos o estados de ánimo que va experimentando. Sobre todo si queremos pensar la transdisciplinariedad que Nicolescu define como “un corpus de pensamiento y una experiencia vivida”⁴⁶, simultáneamente.

El trato privilegiado al sentimiento o los estados de ánimo se debe, según Heidegger, a que:

“...tal vez, lo que en este y otros casos parecidos llamamos sentimiento o estado de ánimo sea más **razonable**, esto es, más receptivo y sensible, por el hecho de estar más abierto al ser que cualquier tipo de razón”⁴⁷.

Más abierto al ser, al sentido, a lo sagrado.

De ahí la importancia que tiene volver con la memoria a los sentimientos o a los estados de ánimo experimentados, para pensarlos lúcidamente. Según su intensidad, este pensar deja reposar los estados de ánimo y les dedica tiempo y aguarda a que se desoculte la novedad desde el fondo del corazón, para luego optar y tomar decisiones.

⁴⁵ Ibíd. p. 12

⁴⁶ Nicolescu, B. (1996), op. cit., p. 99. Negritas mías.

⁴⁷ Heidegger, M. (1935/1936). “El origen de la obra de arte”, op. cit., p. 18

Como señala el poeta Rainer María Rilke:

“...permitir que llegue a madurar cada impresión, cada germen de un sentimiento por completo en sí mismo, en lo oscuro, en lo indecible, en lo inconsciente, en todo lo inalcanzable para el propio entendimiento, y aguardar con profunda humildad y paciencia la hora del parto de una nueva claridad”⁴⁸.

En definitivas, es reflexionar. Vocablo compuesto por el prefijo latino *re-*de nuevo, y por el elemento también latino *flex*, del que rescato su parentesco con la raíz indoeuropea *plek-*, plegado hacia adentro⁴⁹; de manera que reflexionar es la acción y el efecto de plegarse de nuevo hacia adentro. Replegarse que busca volver a sintonizar con las resonancias evocadas en la interioridad del propio ser.

Este reflexionar es llevado a cabo por un recordar (del latín *re-*de nuevo y *cordis*-corazón) que significa “pasar de nuevo por el corazón”⁵⁰. Para los antiguos griegos y romanos el corazón representaba la sede del pensamiento, de la mente, y en un tiempo esta sede era situada en el centro mismo de la persona y del cuerpo: en el tejido muscular hoy llamado diafragma, que interviene para inspirar (inhalar) y espirar (exhalar).

De tal modo que el reflexionar-recordar es celebrar una pasarela rememorante de resonancias evocadas. Esta pasarela es lo que se contempla, que es lo mismo que decir “lo que se

⁴⁸ Rilke, R. M. (1903/1908), *Cartas a un joven poeta* (traducido por Antoni Pascual Piqué), Barcelona: Obelisco, 1996, p.31

⁴⁹ Cfr.: <http://etimologias.dechile.net/?reflexio.n>

⁵⁰ Cfr.: <http://etimologias.dechile.net/?recordar>

teoriza”, en su acepción más temprana. Es lo que Heidegger llama “interiorización rememorante”⁵¹.

Los resultados de este ejercicio contemplativo van destilando una certeza, un saber, unos criterios que, reconociéndose parciales e insuficientes, constituyen lo que Karl Popper llama “una propuesta para un acuerdo o convención”, a ser sometidos a la “discusión razonable”, aquella que se da “entre partes dispuestas a prestarse atención mutuamente”, que estén “interesadas por la verdad” y que tengan “cierta finalidad común”, fruto de una decisión “que vaya más allá de toda argumentación racional”⁵².

Conclusión: Hacia otro ethos

El modelo de la realidad de la transdisciplinariedad, siguiendo siempre a Nicolescu:

“...comprende el Sujeto, el Objeto y lo sagrado, que son las tres facetas de una sola y misma Realidad... una sociedad viable no puede ser sino esa en la que las tres facetas de la realidad están **reunidas de una manera equilibrada**”⁵³.

Realidad que se propone vivir de la siguiente manera:

“Entre Prometeo y Epimeteo, entre el que prevé y el que piensa demasiado tarde, estamos obligados a encontrar la **posición justa**, la de quien comprende y actúa”⁵⁴

⁵¹ Heidegger, M. (1946). “¿Y para qué poetas?”, *op. cit.*, pp. 278-279

⁵² Popper, K. (1934). *La lógica de la investigación científica*, *op. cit.*, p. 37

⁵³ Nicolescu, B. (1996), *op. cit.*, p. 59. Negritas mías.

⁵⁴ *Ibíd.* p. 58

De ahí que para vivir la transdisciplinariedad quizás nos pueda ayudar una relectura en fidelidad creativa con la propuesta aristotélica de la sabiduría práctica o virtud ética de la prudencia. Como dice Aristóteles en su “Ética a Nicómaco”:

“podría decirse en general que el prudente es el que sabe deliberar... la prudencia tiene por objeto lo humano y aquello sobre lo que se puede deliberar; en efecto, afirmamos que la operación del prudente consiste sobre todo en deliberar bien”⁵⁵.

Deliberar, discernir, entre dos polos contradictorios u opuestos para accionar-obrar (*praxis*) virtuosamente (de virtud: *areté*, en griego, que significa “excelencia humana”; *virtus* en latín, que significa “fuerza”) que tendrá su repercusión en la *poiesis*, “hacer cosas”. Teniendo en cuenta que lo opuesto a la virtud no es el defecto sino el vicio, y el vicio en clave aristotélica puede ser por exceso o por defecto:

“Así, pues, la templanza y la fortaleza se destruyen por el exceso y por el defecto, y el **término medio** las conserva... el que de todo huye y tiene miedo y no resiste nada, se vuelve cobarde, el que no teme absolutamente a nada y a todo se lanza, es temerario”⁵⁶.

⁵⁵ Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, Libro VI, Cap. 5, 1141a, 1141b, Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 1994. Sigo las referencias que hace Manuel Guillén Parra (2006), profesor titular de Organización de Empresas de la Universidad de Valencia, en su libro “Ética en las Organizaciones. Construyendo Confianza”, Madrid: Pearson.

⁵⁶ Aristóteles, op. cit., Libro II, cap. 1, 1104a, negritas mías.

Pero la concepción de este equilibrio, posición justa o término medio, habrá que pensarlo en términos dinámicos. Más bien como un oscilar pendular lo más armónicamente posible entre dos polos.

Solo con el diario reflexionar sobre nuestro actuar y con el reflejo del otro, uno puede advertir a cuáles de los polos se acerca, para moverse en un *opposito per diametrum* ignacio- no y balancear en la práctica docente –por ejemplo– entre el pensar calculador de saber racional o el pensar lúcido de saber razonable.

Entonces se abre un espacio para el rectificar, el pedir perdón, el reconocer con humildad que uno se pasa por exceso o por defecto.

Y vivir, finalmente, la experiencia de acogerse, percibiendo un “tercero incluido” que unifica, reconcilia y polariza en un centro toda la vida con todas tus relaciones y proyectos, y con el cosmos que te atraviesa, ya que “...en la lógica del tercero incluido los opuestos son más bien, los contradictorios: La tensión entre los contradictorios edifica una unidad más amplia que los incluye”⁵⁷.

⁵⁷ Nicolescu, B. (1996), op. cit., p. 25

A modo de Epílogo⁵⁸

Waldemiro Vélez:

Una pregunta (es que me he quedado muy emocionado realmente y entusiasmado con tu presentación, pero a mí no se me hubiera ocurrido, y por eso es que me emociona tanto poner a dialogar a Heidegger con Nicolae, un alemán y un rumano, y ese tipo de cosas y muchas más): ¿cómo tú llegaste a la idea de conversar sobre la transdisciplinariedad poniendo a dialogar a esos dos personajes?

Henry Rosa:

Empezaré como terminó Nicolae su manifiesto: ¡No sé!... ¿Transgresión? ¿Transgredir? ¿Imaginar? Ciertamente, a Heidegger lo estudié mucho y lo leí mucho cuando fui jesuita... y él dice que relación, relacionarse con el ser humano viene de “*bezug*”, una palabra alemana, que para él es llevar a cabo recibiendo, y crear; para él es tomar de la fuente y llevar. De manera que crear es tomar de la fuente y llevar, un llevar a cabo recibiendo, con los demás. Entonces, yo lo que he hecho es, prácticamente, tomar mucha agua, de mucha gente impresionante, muchos jesuitas muy valiosos y muchos seres humanos con los que me he topado en mi vida...

⁵⁸ Transcripción de los comentarios ante la ponencia, del pensador puertorriqueño Dr. Waldemiro Vélez (coordinador de la REDIG) y del pensador dominicano Andrés L. Mateo.

Andrés L. Mateo:

Muy buena conferencia. A mí me gustó bastante. Un poco siguiendo la reflexión del profesor, tal vez esa simbiosis entre Nicolescu y Heidegger se dé a través de una figura de la postmodernidad. Rorty, por ejemplo, que es un filósofo bastante... digamos irreverente, que abomina los sistemas y que se puede permitir usar cualquier cuerpo de categorías sistémicas proveniente de un pensador como Heidegger. Porque, tal vez mucha gente no lo sabe porque no es del área, pero Heidegger es un existencialista cristiano. Estamos hablando de un pensador reactivo y en relación con el cual siempre hay que poner como telón de fondo lo que está ocurriendo. La cita que tú haces de Heidegger en relación con la década de los años 40 del siglo pasado está vinculada con lo que, en Europa, se llamó la ascensión de los peligros. Toda esa atmósfera que rodeó la Segunda Guerra Mundial –la irrupción de la Segunda Guerra Mundial– y que todo el mundo veía venir, estaba ante los ojos de todo el mundo; y, por lo tanto, todo el pensamiento de lo absurdo fructificó porque no se puede usar la razón frente a montañas de cadáveres de seres humanos. La razón se quiebra cuando hay una guerra, el hombre usando la inteligencia para la auto-destrucción. Todo el pensamiento existencial tiene caldo de cultivo en condiciones semejantes. Por lo tanto, Heidegger es un escrutador, desde la perspectiva del pensamiento existencial, de su realidad inmediata. Lo que no lo contradice con Nicolescu, que es un postmoderno, que tiene que hacer descomposición analítica de la realidad que está viendo. Son perspectivas diferentes.

Quizás la cita del poeta es lo que me hace a mí ligarlo con Rorty. Porque Rorty, curiosamente, es el postmoderno que dice que el futuro no es de los científicos; que son los poetas la clave del mundo postmoderno. Tal vez esté ahí.

Referencias

Aristóteles, *Ética a Nicómaco*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 1994. Citado por Manuel Guillén Parra (2006). *Ética en las Organizaciones. Construyendo Confianza*, Madrid: Pearson.

Berman, M. (1987). *El reencantamiento del mundo*, Chile: Cuatro Vientos.

Conill, J. (1988). *El crepúsculo de la metafísica*, Barcelona: Anthropos

González-Buelta, B. (2000). *La diafanía de la realidad*, p. 1. Recuperado de http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Dependencias/Rectoria/Dependencias/Direccion_de_Integracion_Comunitaria/Dependencias/Centro_universitario_ignaciano/Domingo%20Ignaciano%20TEXTO%20La%20diafan%EDa%20de%20la%20realidad.pdf

González-Buelta, B. (1993). “Soledad fundamental”, *Salmos en las orillas de la cultura y del misterio*, Santo Domingo: Amigo del Hogar.

Heidegger, M. (1996). *Ser y tiempo* (traducido por J. Gaos). Madrid: Fondo de Cultura Económica.

- Heidegger, M. (1936). “El origen de la obra de arte”. En *Caminos de Bosque*, (traducido por H. Cortés y A. Leyte), Madrid: Alianza.
- Heidegger, M. (1996). “¿Y para qué poetas?” En *Caminos de Bosque* (traducido por H. Cortés y A. Leyte). Madrid: Alianza.
- Heidegger, M. (1987). *De camino al habla* (traducido por Y. Zimmermann), Barcelona: Serbal, 1987, p.90. Citado por Aguilar-Álvarez, T. (1998). *El lenguaje en el primer Heidegger*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Nicolescu, B. (1996). *Manifiesto de la Transdisciplinarietà*. Recuperado de la página web del Centro de Estudios Universitarios Arkos, Puerto Vallarta, Jalisco, Méjico. Recuperado de <http://www.ceuarkos.com/manifiesto.pdf>
- Popper, K. (1967). *La lógica de la investigación científica* (traducido por Víctor Sánchez de Zavala), Madrid: Tecnos.
- Rilke, R.M. (1996). *Cartas a un joven poeta* (traducido por Antoni Pascual Piqué), Barcelona: Obelisco.

Los Estudios Generales y el arduo camino hacia lo transdisciplinario

Enrique Mata Rivera

Decano Centro de Estudios Generales
Universidad Nacional, Costa Rica

1. Introducción

Con el advenimiento de las TIC⁵⁹, la revolución tecnocrónica⁶⁰ que se iniciara en los años sesenta del siglo pasado ha llegado con plenitud a los ámbitos educativos de las universidades. Las modalidades virtuales y de educación bi-modal han comenzado a difundirse y a transformar no solo las técnicas aplicadas a la enseñanza, sino que su influencia se hace sentir también en las relaciones entre educadores y educandos, y en los contenidos de las materias que se imparten.

En apariencia estamos viviendo una revolución educativa de la profundidad y magnitud como la que tendría siglos atrás la invención de la prensa de tipos móviles de Guten-

⁵⁹ Ver: UNESCO, 2013.

⁶⁰ Ver: Zbigniew Brzezinski, 1970.

berg (1398-1468).⁶¹ Sin embargo, hay muchos terrenos pedagógicos y cognoscitivos en los que los saberes de hoy, y la forma de transmitirlos, parecen alejarse cada vez más de los ideales renacentistas del ser humano universal e integral, que precedieron a la imprenta de Gutenberg, y que esta innovación tecnológica tuvo en la esfera de la diseminación de la información sobre los potenciales intelectuales y espirituales del ser humano a partir del siglo xv.

No abordaremos los temas complejos relacionados con el impacto negativo o positivo en el proceso educativo de las TIC, ni tampoco los desafíos pedagógicos a nivel universitario que ellas representan. Pero sí queremos abundar sobre el desfase que hay entre el surgimiento de la llamada “era de la información” y la tan anunciada “era del conocimiento”, que supuestamente le debe seguir. Sabemos que la primera está estrechamente vinculada con la creación de la internet y todas las otras tecnologías de la información y de la comunicación asociadas a este fenómeno, lo que ha multiplicado de manera astronómica la cantidad de datos almacenados y disponibles para una proporción creciente de la humanidad. En otras palabras, en cerca de dos décadas, hemos vivido una revolución de la información, semejante a la que llevó a la revolución de Gutenberg varios siglos, mediante la impresión y difusión de la palabra impresa.

Pero, mientras el impacto de la revolución de Gutenberg fue gradual, paulatino, orgánico, y fue aumentando en la

⁶¹ Ver: Diana Childress, 1988.

medida en que una parte creciente de la población mundial se alfabetizaban y fue haciéndose capaz de aprehender y digerir intelectualmente, de alguna manera, los contenidos de los documentos impresos, la revolución de hoy ha sido acelerada, masiva y caótica, desde sus comienzos en la década de los noventa del siglo pasado hasta el día de hoy. De modo que, mientras la revolución informática de Gutenberg fue una revolución de la mente y del espíritu humano que permitió, entre otras cosas, la gestación del humanismo renacentista y la Revolución Científica del siglo XVII,⁶² la revolución actual no parece estar provocando una similar transformación de nuestra vida cultural, comparable en elevación y profundidad a la que supuso la invención de la prensa de tipos móviles.

Por el contrario, se observa más bien una involución en la capacidad creativa de la mente humana, y un aumento concomitante en la divulgación de ideas triviales y poco incitantes, y en la vulgarización de los productos “intelectuales” que circulan en la Internet, absorbidos por la inmensa mayoría de quienes se sumergen –a menudo de manera adictiva- en el universo de la información virtual.

Por ello, nos parece precipitado anunciar una “era del conocimiento”, solo como producto del aumento cuantitativo de la información y de su accesibilidad mediante Internet. El aumento de la información y su difusión no significa mecánicamente un aumento paralelo del conocimiento, pues

⁶² Ver: James Hannam, 2011.

para que la ‘información’ se transforme en algo cualitativamente superior llamado ‘conocimiento’, es necesario que pase primero por el tamiz creativo y discriminador de mentes preparadas para hacerlo. Y, para que ello suceda, entre otros factores, debe haber una pedagogía y una educación universitaria acorde con esta necesidad de dotar a las nuevas generaciones de los instrumentos críticos, analíticos y éticos como para que puedan aprovechar de verdad lo que la revolución tecnocrónica en su fase actual les ofrece, y contribuir así con el desarrollo de nuevos y fecundos horizontes intelectuales y espirituales semejantes al Renacimiento y la Revolución Científica de siglos atrás.

El desafío es enorme, pero estamos convencidos de que las universidades pueden contribuir con algo más que un grano de arena, a convertir la era de la información en una auténtica era del conocimiento, y no en la antesala de una involución intelectual, como pareciera ser el caso en este momento.

Para ello sugerimos el fortalecimiento de los Estudios Generales en todas las instituciones de educación superior, y proponemos que esto debe ser logrado mediante una malla curricular, una práctica pedagógica, y una vida académica que enfatizen la interacción multidisciplinaria que lleve a la interdisciplina,⁶³ y luego, a dar el gran salto hacia la muy difícil pero urgente tarea de formular una praxis educativa de índole transdisciplinaria.

⁶³ Ver: Rolando García, 2006: 87-109.

En esa dirección, adelantaremos algunos conceptos y formulaciones en esta ponencia que consideramos de importancia clave.

2. Problemas visibles de la educación superior contemporánea

A nuestro juicio, cuatro son las causas de los grandes problemas que enfrenta la educación superior en nuestros días:⁶⁴

1. Encarecimiento: En casi todo el mundo los aranceles universitarios han subido más rápido que la inflación desde comienzos de los noventa del siglo pasado.
2. Mercantilización: Se abandonan preceptos y principios pedagógicos como ejes de la educación superior, y se priorizan la ganancia y el negocio por encima de una formación integral. Los alumnos dejan de ser ciudadanos que buscan una educación superior, para convertirse en clientes a quienes se les vende un producto, o un “bien de consumo”, como dijo el presidente Piñera, de Chile, queriendo defender la educación con fines de lucro.
3. Privatización: No solo las universidades privadas comienzan a dominar el espectro de la educación superior en casi todos los países del mundo, sino que a menudo se procede a la privatización de facto y apenas encubierta de las universidades públicas, con el

⁶⁴ Ver: Miguel Baraona, 2012.

fin de que el lucro se convierta en el principio dominante de toda la educación universitaria.

4. Reducción del apoyo estatal: En la medida en que la educación universitaria se transforma en un negocio capitalista, muchos Estados han procedido a reducir su aporte a la educación pública superior para acelerar su transición a la privatización de facto, y a menudo han aumentado con subsidios abiertos o encubiertos el apoyo a las universidades privadas que solo persiguen el lucro.

Las consecuencias de estos fenómenos –que definen lo que nos atreveríamos a llamar como una crisis de la educación superior, especialmente del modelo de formación universitaria que emerge después de la Segunda Guerra Mundial, que priorizaba la gratuidad, la universalidad, el humanismo, la especialización relativa acompañada de formación generalista, la inclusión, la accesibilidad, así como la universidad en tanto institución educativa y no como negocio lucrativo– son las siguientes:

1. Hiperespecialización: Un énfasis cada vez mayor en la especialización temprana y a ultranza, que conduce a que los educados tengan una visión segmentada, unilateral, empobrecida y conformista con respecto al mundo social y al conocimiento en su conjunto. La hiperespecialización supuestamente conduce a crear una intelectualidad más “competitiva”, pero usualmente solo conduce a una mayor docilidad política y social por parte de los nuevos profesionales.

2. Atomización de la vida social: La educación universitaria en un ambiente que enfatiza la “competitividad”, la hiperespecialización y el individualismo, conduce a nuevas generaciones de intelectuales y profesionales cada vez más atomizadas, para las que el beneficio estrictamente personal destruye todo sentido de comunidad, responsabilidad social y de preocupación por el bien común.
3. Mayor segregación educativa: A medida que la educación superior es condicionada de manera más decisiva por el encarecimiento, la mercantilización, la privatización y la reducción del apoyo estatal a la educación universitaria pública, los educandos se segregan cada vez más entre los que pueden recibir una educación de mejor calidad y los que están destinados a asistir a instituciones de muy bajo nivel educativo. De este modo la educación superior refuerza aún más las tendencias generales de nuestras sociedades actuales a una desigualdad social y económica cada vez mayor.⁶⁵
4. Disminución de las tasas de graduación: Para muchos estudiantes y sus familias, una educación universitaria cara, segregada, y que marginaliza todo estímulo educativo que no sea el del beneficio individual y la ganancia económica, constituye una barrera insuperable que lleva al abandono temprano de los estudios, o a una graduación muy tardía.

⁶⁵ Michael Yates, 2012: 37-48.

3. América Latina y el mundo: la sociedad y cultura de hoy y los nuevos retos pedagógicos

Desde el punto de vista social, estos son los indicadores y fenómenos básicos que a nuestro parecer informan la realidad contemporánea de América Latina:

1. Crecimiento: América Latina ha gozado de un crecimiento económico de alrededor del 5% en la última década (2000-2010), lo cual, en comparación con otras grandes regiones del orbe, nos sitúa en una posición relativamente favorable.
2. Desigualdad: Sin embargo, tenemos el récord de ser la región con la mayor tasa de desigualdad socio-económica promedio (.54 índice de Gini) del mundo. Somos más desiguales que EE. UU., Canadá, Europa Occidental y del Este, África (con excepción de Nigeria), Oceanía, Australia, el Medio Oriente y el Lejano Oriente.
3. Criminalidad: Poseemos, además, el nada admirable récord de ser, desde el punto de vista de la criminalidad, la región más violenta del planeta, con la tasa más alta de homicidios, cercana a un promedio de 20 homicidios por cada 100,000 habitantes. Según los datos comparativos de homicidios más recientes (2005) para las diversas regiones del mundo, América Latina y el Caribe tenía una tasa de homicidios de más del doble del promedio: 22,9 por 100.000 habitantes versus el promedio mundial de 10,7.

5. **Concentración:** Junto con ser la región más desigual y más violenta del orbe, tenemos, además, el récord de registrar una de las mayores concentraciones de la riqueza; mayor que la de todos los países capitalistas avanzados; y mayor también que en casi todo el Tercer Mundo. Tenemos el dudoso honor de que el hombre más rico del planeta es latinoamericano, y que el 10% de los individuos más ricos concentra el 70% de toda la riqueza en la región.

Desde el punto de vista global, también consideramos que son cuatro crisis esenciales que sintetizan en sus causas, génesis y consecuencias los problemas y fenómenos más trascendentes que afectan a la humanidad:⁶⁶

1. **La crisis económica:** es la Segunda Gran Depresión global y estructural del sistema capitalista desde la crisis de 1929-1939. La primera se arrastró por años y solo se acabó con el estallido de la Segunda Guerra Mundial.
2. **La crisis ambiental:** Nos estamos acercando muy rápido a un punto sin retorno de destrucción del medio ambiente global, que puede representar la extinción de nuestra propia especie.
3. **La crisis de hegemonía mundial:** Estamos llegando al fin del momento unipolar posterior a la guerra fría y estamos presenciando un declive del poderío y la influencia global de los EE. UU.

⁶⁶ Ver: Miguel Baraona, 2011: 17- 67.

4. La crisis de civilización: El auge del consumismo, el mercantilismo y el tecnologismo a ultranza, nos han conducido a la decadencia cultural y las formas extremas de enajenación colectiva e individual que caracterizan a nuestra época.

Frente a esta situación de crisis sistémica que se manifiesta en la esfera social, ambiental, económica, y también en el ámbito cultural, la universidad tiene el deber de buscar e implementar una praxis pedagógica que haga una contribución positiva en el terreno cultural e intelectual, otorgando los instrumentos cognoscitivos y analíticos para que las generaciones que desempeñarán roles fundamentales en un futuro cercano, puedan hacer una lectura más profunda, más crítica, más autónoma, más democrática y más creativa del mundo en que les ha tocado vivir, y para que puedan actuar en consecuencia:

1. El objetivo deber ser el de formar no solo profesionales y académicos, sino ciudadanos conscientes y propositivos en muchas áreas, y no únicamente en un campo específico, estrecho y altamente especializado.
2. Para ello los educandos deben tener una formación generalista, además de su educación profesional especializada. Pero no debe ser la educación generalista tradicional, basada en enseñar una miscelánea de cursos dispersos sobre temas no relacionados necesariamente con la carrera que siguen los educandos, y con un fuerte énfasis en las humanidades tradicionales: filosofía, historia, ética, literatura, etc.

3. Para brindar esta educación que combine armoniosamente preparación generalista y formación especializada, se requiere de una facultad o centro donde exista un profesorado y una malla curricular multidisciplinaria, pero con potencial de conducir a la interdisciplina, e incluso, a la muy elevada transdisciplina.
4. Pero no basta con tener un cuerpo académico multidisciplinario, sino que se requiere de una verdadera interacción entre las disciplinas presentes, de modo que se pueda ir más allá de la multidisciplinariedad para llegar a la interdisciplinariedad (más adelante abordaremos esto con mayor detenimiento).

4. La fragmentación real del conocimiento y la necesaria unificación del saber

La Revolución Científica del siglo xvii –que permitió el auge de la experimentación sistemática, el empirismo lógico y la doble comprobación independiente– condujo a una expansión sin precedentes del conocimiento humano y de la capacidad de nuestra especie para entender el mundo natural (incluido el propio ser humano) y para manipularlo acorde con nuestras necesidades e intereses.

Pero el desarrollo mismo de la ciencia en los siglos posteriores condujo a su ampliación a muchas nuevas áreas diferentes y cada vez más complejas. El resultado inevitable en un principio sería la especialización creciente de los científicos en problemas cada vez más reducidos, para así poder profundizar en la comprensión de fenómenos

que requieren de atención y escrutinio muy específico. De manera que el nacimiento de muchas nuevas disciplinas y de innumerables sub-disciplinas y de una miríada de sub-sub-disciplinas, permitió el crecimiento del conocimiento científico; pero ello llevó, a su vez, a una fragmentación creciente del saber y, con ello, a las dificultades cada vez mayores para ver el bosque, y no solo los árboles individuales, o incluso solo los minúsculos detalles de alguna pequeña porción de sus raíces, cortezas o follaje. Otras esferas del conocimiento, como las humanidades, el arte y las ciencias sociales, sometidas al prestigio y la supremacía evidente e indiscutible de las ciencias como forma objetiva de conocer el mundo, han seguido en mayor o menor grado esta misma tendencia hacia la hiper-segmentación de todos los saberes de la humanidad.

El gran problema epistemológico que esta fragmentación real y cada vez mayor del conocimiento nos plantea, es que cada día somos menos capaces de visualizar en conjunto de nuestra problemática, y ello justamente en una era en que hay cuatro grandes crisis de orden sistémico que nos están acercando a una situación de colapso social, cultural, económico y ambiental generalizado. No se puede atacar problemas generales y sistémicos mediante enfoques hiper-segmentados e hiperespecializados. De allí la necesidad de superar la fragmentación disciplinaria en el ámbito educativo universitario, partiendo de la multidisciplinaria (varias disciplinas agrupadas institucionalmente o formalmente, pero sin diálogo profundo entre ellas), fomentando luego la interdisciplinaria (diálogo e interacción sistemática entre

disciplinas para entender problemas complejos de orden interdisciplinario), e intentando llegar al nivel superior, que es la transdisciplina (un paradigma metodológico, teórico y práctico que trascienda las disciplinas y que diluya las fronteras cognoscitivas que las separan y permita su fusión profunda en un tipo de conocimiento más elevado).

5. Hacia la transdisciplina

Acorde con la definición simple de transdisciplina recién adelantada, la pregunta obvia es: ¿Cómo podemos ascender a ella y qué repercusiones pedagógicas tendría esto? Dos interrogantes cruciales englobadas en una sola pregunta y que, a pesar de su urgencia y trascendencia, no podemos sino abordar de manera muy preliminar en esta ponencia. Llegar a una genuina interdisciplina requiere de un esfuerzo epistemológico titánico que implica elaborar una metodología teórica interdisciplinaria que permita un diálogo efectivo a través de límites disciplinarios formales. Y exige un equipo interdisciplinario que trabaje aunado en una dirección común para resolver un problema que requiere de numerosas disciplinas no sumadas de manera mecánica, sino en forma integrada y abierta. Es decir que, para llevar a cabo una labor interdisciplinaria se requiere una meta interdisciplinaria, un equipo interdisciplinario y una metodología de trabajo interdisciplinario. Todos y cada uno de los cuales son obstáculos formidables y que han supuesto que haya muy pocos esfuerzos genuinamente interdisciplinarios, aunque muchos trabajos e investigaciones se han autodenominado como tales, cuando en la práctica no pasan de ser simples

intentos multidisciplinarios, con escasa y muy superficial integración de las disciplinas participantes.

Ahora bien, desde el punto de vista pedagógico, si el escollo de un equipo interdisciplinario y la existencia de una meta interdisciplinaria ya existen, entonces la meta se torna más factible. Y es allí en donde los centros o facultades de Estudios Generales pueden desempeñar una función estratégica que ningún otro tipo de unidad académica estrictamente disciplinaria podrá ni siquiera empezar a proponerse por sí sola. Pero antes de entrar en esta materia, deseamos señalar que el objetivo intelectual, pedagógico y académico más valioso que puede intentarse en nuestros días, para aportar algo positivo frente a los fenómenos negativos señalados en los puntos 2, 3 y 4 de esta ponencia, consiste en experimentar con diversos esfuerzos para generar ese trabajo realmente interdisciplinario, agregando también la búsqueda de un paradigma transdisciplinario que consolide lo interdisciplinario y lo eleve a una fase superior de desarrollo.

Este paradigma, para nosotros en el Centro de Estudios Generales de la Universidad Nacional (UNA), consiste en lo que llamamos Nuevo Humanismo, y que es una visión filosófico-pedagógica en la que estamos trabajando en la actualidad, y cuya elaboración se está efectuando precisamente a partir de un trabajo interdisciplinario como el que hemos descrito ya de forma muy somera.

6. Conclusiones; el rol educativo y cultural de los Estudios Generales

1. Estamos viviendo una época de grandes cambios tecnológicos en los instrumentos de la información y la comunicación, pero ello hasta ahora ha representado poco avance –por no decir involución– en el proceso de formación intelectual de las nuevas generaciones, y muy poco avance cualitativo en la gestación de nuevos paradigmas civilizatorios, de los cuales se pueda nutrir una humanidad más evolucionada desde el punto de vista cultural, más humanista en sus relaciones interindividuales y sociales, guiada por una ética nueva y más elevada, y con una consciencia general que nos permita ser más optimistas respecto a la forma como enfrentaremos los grandes desafíos de hoy y del futuro.
2. Las cuatro crisis que afectan a la humanidad se reflejan de forma dramática en las tendencias actuales que observamos en la educación superior, y que han generado, a su vez, una crisis específica de la educación universitaria y de la vida académica en general.
3. Para que las universidades puedan contribuir de manera positiva a crear una nueva consciencia entre la juventud de hoy, sobre los problemas que enfrentamos en tanto especie y que amenazan nuestra sobrevivencia colectiva, se necesita fomentar una pedagogía que permita complementar de manera efectiva la especialización creciente con una formación generalista

de nuevo cuño, es decir: una formación interdisciplinaria, sustentada en una visión o paradigma transdisciplinario.

4. Para que esa educación generalista de nuevo cuño sea viable, se necesita un centro académico interdisciplinario y dotado de la voluntad de impulsar una labor genuinamente interdisciplinaria, y de desarrollar un paradigma transdisciplinario que le de sustento, orientación general y unidad de propósito pedagógico.
5. En el Centro de Estudios Generales de la UNA estamos trabajando en esa dirección de diálogo y colaboración interdisciplinaria profunda, apoyándonos para ello en los recursos humanos e institucionales que poseemos, y en nuestro trabajo, para darle forma y contenido cada vez más depurado al paradigma ético-pedagógico que llamamos Nuevo Humanismo.

Referencias

- Baraona, M. (2012). *Las cuatro crisis, la educación pública y el futuro de la humanidad*. UNA: Cátedra de Humanismo para el Tercer Milenio.
- Baraona, M. (2011). Etnicidad, modernización y globalización. En *Diez ensayos críticos*. (s. pp.). San José, Costa Rica: Editorial Germinal.
- Brzezinski, Z. (1970). *La era tecnocrática*. México: FCE.

- Brzezinski, Z. (2008). *Johannes Gutenberg and the Printing Press*. Minneapolis: Twenty-First Century Books.
- García, R. (2006). *Sistemas complejos: conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Madrid: Gedisa Editorial.
- Hannam, J. (2011). *The Genesis of Science: How the Christian Middle Ages Launched the Scientific Revolution*. New York: Regnery Publishing.
- Unesco. (2013). *Enfoques estratégicos sobre las TIC en educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Yates, M. (2012). “Poverty and inequality” en, *Monthly Review*. 38(4): 37-48.

Desarrollo Docente a través de la Investigación-Acción

Una experiencia intermodular e interdisciplinar en el INTEC que promueve el pensamiento creativo

Rocío Hernández y Mabel Artidiello

Introducción

Los saberes que la Universidad imparte y el conocimiento que transmite es lo que entra en tela de juicio, cuando nos damos cuenta, como licenciados, que su aplicabilidad e intervención en lo social es una herramienta más al servicio del sistema. Aquí cabe distinguir varios temas. Por un lado, detenernos en la labor de la institución académica universitaria y cuestionarnos: ¿produce conocimiento para el cambio social o reproduce lo que el sistema social exige? Cuando estamos ante el segundo supuesto, entonces vale deliberar sobre cuál es el cometido de los investigadores de ciencias sociales y humanidades; es más ¿tenemos herramientas, técnicas, que nos den cuenta de esta paradoja? O, en cambio, ocurre que, al adquirir estas metodologías, en el mismo proceso educativo universitario, no podemos dejar

de tener la inseguridad de que no nos servirán para ir al fondo del asunto.

Generalmente, los saberes, el conocimiento, que se transmite o se aprende, parecen detenerse en meros caprichos intelectuales muy “fructíferos” para hacer análisis profundos de la realidad que nos rodea y de la que formamos parte. Como si la institución universitaria nos aboca a ser una especie de élite cuya mirada crítica solo puede arrastrarnos a la frustración. Frustración provocada por la contradicción que contiene en sí misma: tras la universidad, el mercado.

Si como investigadores/docentes nos interesamos por ir más allá de lo que se conoce, a simple vista, ir a la reflexión no solo de su posicionamiento frente al eterno debate objeto/sujeto de estudio, sino también de sus propias motivaciones, sus por qué, sus para qué, sus para quién, sus cómo... Conseguiremos, seguramente, con ello una mayor transparencia con nosotros mismos y con la población con que vamos a trabajar, transparencia que no debe confundirse, en modo alguno, con falta de estrategia en el proyecto.

En esta línea, es posible que se nos ofrezca una determinada técnica aprendida en el ámbito universitario, una herramienta cualitativa de intervención social que se dirige hacia la base social, se trata de la metodología Investigación-Acción Participativa (IAP) que trataría de conjugar postulados teóricos críticos con una praxis transformadora de la realidad.

La mirada crítica propiciada por la formación humanística de las autoras, incitó a reflexionar sobre esta técnica por dos razones. La primera, por ser una metodología que propone un análisis cualitativo de acción sobre la realidad social, sin olvidar que, por otro lado, las técnicas cualitativas que son aprendidas en el ámbito académico solo son fomentadas desde las corrientes teóricas monolíticas. En cambio, nosotras proponemos utilizar esta metodología cualitativa y transformadora como una oportunidad de integración de los conocimientos que trabajamos en diferentes disciplinas, y esto alrededor de promover el pensamiento creativo en los actores de la experiencia educativa desarrollada, estudiantes y docentes participantes.

Fortalecer el desarrollo del pensamiento creativo es relevante en sí mismo, ya que mediante él se usa el conocimiento y la inteligencia para conseguir una posición razonable y argumentada sobre una temática en particular, intentando en dicho proceso, superar obstáculos y dificultades para llegar a la solución de un problema y, en este caso, resulta ser el medio por el cual podemos acercarnos a una experiencia académica universitaria que tienda hacia la transdisciplinariedad.

Este trabajo fue planteado en este contexto, al intentar dilucidar las principales dificultades en las experiencias prácticas con las que trabajamos. A continuación, y con el objetivo de comprender esta metodología de investigación social (IAP), lo que es, cómo es aplicada en concreto, sus ventajas, proponemos una sencilla reflexión sobre cómo nosotras, humanistas, nos situamos ante este debate.

Por fin, intentaremos, a través de las experiencias con la IAP, de la asignatura electiva de Creatividad e Innovación y tres asignaturas de la Carrera de Psicología (Psicología General II, Atención a la Diversidad y Psicología Dinámica), identificar sus éxitos y dificultades, y apuntar los retos de esta metodología como herramienta de intervención social. Esto, sin olvidar que también debe entrar a cuestionarse nuestra propia labor como docentes del ámbito de las humanidades: ¿la metodología aporta una crítica de la labor de humanistas y científicos sociales? Es a través de la intervención social, como cuestionamos nuestra posición; en fin, el trabajo de los investigadores sociales.

Investigación-Acción Participativa

La IAP es una metodología de investigación efectuada para el cambio social, tal y como se enuncia en los cinco elementos que la caracterizan: evidenciar la *estructura valorativa* de las sociedades a las que pertenecen los actores implicados en el diseño de cambio; la importancia formativa que poseen las *metas* de la acción transformadora; la preferencia por los *grupos de base* con quienes se organiza la acción; la responsabilidad moral por el uso de los *medios* empleados para llegar a las metas del cambio; y la importancia otorgada a la *evaluación* de las consecuencias del cambio producido por la intervención o la participación (Fals, 1993).

De acuerdo a Fals Borda (1993), la “investigación participativa admite la relatividad de la experiencia del conocimiento, hasta el punto de romper la tradicional vinculación de

subordinación entre investigador e investigado en las tareas implicadas dentro de una concepción ortodoxa de ciencia” (p. 9). Es una práctica social comprometida, dentro de la cual estaría la experiencia educativa transformadora. La IAP está fundamentada en una concepción de mundo que se crea y recrea mediante una puesta en común y humana que asume su quehacer en un clima de justicia, que promueve la igualdad de oportunidades y la distribución democrática de poder.

Una de las mayores preocupaciones de los estudiantes en el campo de las humanidades como de las ciencias sociales, y más particularmente de la filosofía y la psicología, es la puesta en práctica de tantos conocimientos aprendidos en las aulas, a la par de no dejar de lado lo aprendido en espacios de encuentro informal, a menudo más provechoso, como cafeterías y pasillos, con compañeros y profesores, entre otros, donde la circulación de inquietudes, miedos, malestares es más fluida. Es precisamente en estos ámbitos donde se palpa la contradicción en la que se halla inmersa la universidad, que con la introducción de la IAP en su experiencia de formación quedaría contrarrestada.

Muhammad Anisur Rahman y Orlando Fals Borda (1992) sostienen este compromiso amplio que implica asumir la IAP:

... la IAP, a la vez que hace hincapié en una rigurosa búsqueda de conocimientos, es un proceso abierto de vida y de trabajo, una vivencia, una progresiva evolución hacia una transformación total y estructural de la sociedad y de la cultura, con objetivos sucesivos y parcialmente coincidentes. Es un proceso que requiere un compromiso, una

postura ética y de persistencia en todos los niveles. En fin, es una filosofía de la vida en la misma medida en que es un método (p. 213).

Varias son las perspectivas que se han de tener en cuenta cuando alguien se propone llevar a cabo una investigación. Muchos son las interrogantes que hay que “despejar” a priori. ¿Dónde nos posicionamos? ¿Por qué queremos hacer la investigación? ¿Para quién queremos hacerla? Pues, aunque se proponga y hasta se pretenda imponer la importancia de *lo técnico*, a la hora de investigar; esto no elude el gran cuestionamiento acerca de su finalidad –y con ella la de la sociedad actual–. La cuestión ética es insoslayable. Así lo expone Carlos Núñez (2001), al puntualizar que:

“No pretendo desconocer –ni desconozco– los inevitables cambios tecnológicos, ni los avances sustantivos de nuestra actual civilización, pero sí me pregunto: ¿Para qué estos cambios? ¿Con qué sentido, con qué rumbo, en función de qué proyecto, al servicio de quién?” (p. 25).

Las respuestas que vayamos dando a estas preguntas marcarán la línea de nuestra investigación. Estar ante esta posición de entrada ya demarca un tipo de ideología ante los paradigmas humanistas y sociales; esta reflexividad, este cuestionamiento inicial de la labor del docente de las Humanidades y las Ciencias Sociales como tal, es uno de los preceptos iniciales con los que se sirve la técnica de IAP. Tal y como Tomás Villasante (2007) señala, al hablar de las problemáticas sociales y como las analizamos, y tal y como se pregunta y nos pregunta, ¿cuál es la posición de analizadores que tomamos ante esa “in-dignación” inicial por lo

que sucede en nuestro entorno? Es importante rescatar la idea de que, aunque las soluciones pueden ser varias, hay que intentar llegar al fondo de las causas, buscar los caminos por donde se inició el conflicto. Es en ese buscar donde cabe la reflexión y la acción que nos permita ir abriendo alternativas a lo que en un principio parece irresoluble o, incluso, inamovible.

Otro de los principios para el origen de la Investigación-Acción Participativa, y coherente con la reflexividad descrita anteriormente, es la relación sujeto-sujeto, en donde los objetos no son ajenos a la investigación, sino que son sujetos propios con sus propias acciones y estrategias. Y es en este reconocimiento del otro, como el investigador aprende con el proceso de investigación; por tanto, no es de extrañar que la primera ruptura con los paradigmas más funcionalistas ya quede clara. Ahora se trata de construir con los propios participantes la acción para ir creando, basándonos en que cualquier proceso social es transformador y que, por tanto, la investigación tiene no solo que reconocer esa transformación, sino que es la fuerza con la que va aportándole nuevas dinámicas sociales, otros caminos y, por ende, alternativas.

Peter Park (1992), llama la atención sobre el hecho de que, en las sociedades postindustriales, segmentos importantes de la población mundial son excluidos de la participación en la creación de su propio mundo, al no ser considerados sus saberes como parte de los conocimientos hegemónicos. Precisamente, lo que ofrece la IAP es la posibilidad de recuperar el espacio social que corresponde a dichos segmentos:

“dentro de este contexto, la...IAP está surgiendo como una manera intencional de otorgar poder a la gente para que pueda asumir acciones eficaces hacia el mejoramiento de sus condiciones de vida” (p.137). En el compromiso social, es donde la IAP encuentra su reflexividad crítica y donde continúa construyendo herramientas de sociopraxis donde muchos investigadores sociales han ido bebiendo a lo largo de las últimas décadas.

El espacio de la experiencia educativa universitaria amerita ser “retomado” por la Investigación-Acción Participativa, para que docentes y estudiantes se conviertan en verdaderos actores y artífices de su proceso de desarrollo personal y social, encaminado a la construcción de una ciudadanía responsable que promueve relaciones democráticas, organiza y alimenta los saberes recreando la cultura y las ciencias en una relación recíproca, y donde los afectos se hacen presente como parte integral de nuestra humanidad y de nuestro conocimiento.

El presente trabajo relata una experiencia de Investigación-Acción Participativa llevada a cabo por un equipo del Área de Ciencias Sociales y Humanidades del INTEC. El proceso se generó a partir de la demanda del propio grupo, y se inició mediante un análisis participativo de su situación y necesidades. En consenso con sus miembros, las acciones estuvieron destinadas a: fortalecer los aspectos positivos de la estructura y funcionamiento grupal, potenciando su papel de recurso de inserción y apoyo; conectar el grupo de forma intermodular e interdisciplinaria en el contexto institucional.

El trabajo se llevó a cabo priorizando la intervención a través de los espacios de encuentro y las vías de comunicación e influencia del propio grupo, e incluyó diversas estrategias y acciones en los niveles individual, grupal, y social/institucional. A lo largo del proceso, el grupo incorporó pasos a sus discursos y funcionamiento, y desarrolló estrategias de autocontención frente a potenciales conflictos, convirtiéndose en un agente socializador positivo. Se consiguió, sin embargo, el apoyo político e institucional necesario para que la agrupación pudiese funcionar, de forma normalizada y abierta, sin estar sometida a protocolos de control docente.

Lo intermodular e interdisciplinar a través del pensamiento creativo

Los docentes debemos generar las adaptaciones procedimentales que sean necesarias para propiciar el desarrollo de procesos que desplieguen las capacidades investigativas de espíritu crítico, así como las estructuras lógicas, ambas necesarias para la construcción de conocimiento y la expansión de las potencialidades en los educandos. Esto se logra a través de la implantación del pensamiento creativo, fomentado desde la apropiación de la cultura cotidiana y del contexto social y promoviendo el desarrollo cognitivo, a través de estrategias pedagógicas de carácter comunicativo, lúdico, artístico... para construir conocimiento y transformar el contexto en que docentes y estudiantes nos encontramos inmersos.

Pensamiento creativo se define como el desarrollo de nuevas ideas y conceptos. Se trata de la habilidad de formar nuevas combinaciones de ideas para llenar una necesidad. Por lo tanto, el resultado o producto del pensamiento creativo tiende a ser original. Es la capacidad de trascender más allá de lo ordinario, de ser original, de innovar y de tener un pensamiento flexible.

Cada docente enseña de acuerdo a sus estrategias y desde su preparación inicial; a su vez, cada estudiante aprende desde sus conocimientos previos y de acuerdo a su capacidad cognitiva. El aprender es complementario del proceso de enseñar, por lo que la mejora o reformas en cualquiera de los dos, deben realizarse en conjunto y con políticas y criterios unificados desde las autoridades educativas hasta el trabajo de aula. Además de estos señalamientos, nos surgen otros cuestionamientos: ¿realmente estamos incentivando la creatividad en los estudiantes?, ¿se están empleando las técnicas y estrategias precisas para desarrollar estas habilidades?, ¿qué debemos mejorar como docente y cómo debemos hacerlo?

Dentro de las habilidades y destrezas que hoy son necesarias resaltar en los escenarios académicos y que se encuentran dentro de las principales y más complejas del ser humano son, precisamente, las ‘creativas’. Estas habilidades comúnmente son pasadas por alto en las instituciones educativas y no se les confiere relevancia alguna, tal y como señalan Sternberg y Lubart (1997, p. 36): “tal vez los ejemplos más flagrantes de una subestimación de la creatividad se encuentran en las escuelas”. No obstante, las nuevas ideas son requeridas en los entornos productivos como un valor agre-

gado en las personas, de tal suerte que la enseñanza creativa será la que proveerá a los estudiantes de espacios de libertad, en los cuales sus inteligencias predominantes pueden hacerse presente y desarrollarse; además, ellas y ellos mismos logran generar estrategias y actividades creativas y, por último, se construirán y consolidarán valores propios de una experiencia social positiva, como son la solidaridad, el respeto a las diferencias, la cooperación... y otros más.

Como se demanda aplicar los conocimientos adquiridos frente a situaciones nuevas de cualquier tipo, el estudiante es concebido como un personaje activo que posee competencia cognitiva para realizar su propio aprendizaje y para solucionar problemas. De esta forma, las habilidades del estudiante y la manera de provocarlas le proveerán de esta competencia, de tal modo que:

...en la capacidad cognitiva del estudiante está el origen y la finalidad de la situación educativa; así, es menester darle oportunidad de que participe activamente (abierta o cubierta) en el desarrollo de los contenidos curriculares (conocimiento declarativo y procedimental, habilidades y destrezas, etc.) que queremos enseñarle (González, 1999, p. 57).

La realidad, en un mundo globalizado, está rebasando las aulas universitarias; las necesidades en las empresas, y, en general, en el sector productivo; van más allá de los repertorios de los profesionales que egresan de estas casas de estudio, como si se buscara algo que no existe, que no se ha pensado, que no se ha formado aún. Una reflexión sobre la ‘nueva universidad’, en la que se pondere una ‘enseñanza creativa y una visión transdisciplinaria’ resultan indispensables para

resolver, en gran medida, las disonancias mencionadas que merecen ser abordadas.

Es así, como lo transdisciplinar se propone desde lo intermodular e interdisciplinario, siendo el primero referido a la reunión de diferentes módulos que se usan para conducir múltiples funcionalidades, y lo segundo a diferentes disciplinas que se integran desde el mismo proceso. La condición de intermodular surge, partiendo de la naturaleza modular que posee la Carrera de Psicología en el INTEC, al coordinarse varios módulos entre sí; mientras que la categoría de interdisciplinar se define al involucrar diferentes disciplinas que el Área de Ciencias Sociales y Humanidades aporta a la formación del estudiante inteciano.

La experiencia, como pretende favorecer la integración entre asignaturas y entre módulos, contribuye a desarrollar una visión más amplia acerca de la formación universitaria y a potenciar la aplicación de las habilidades y destrezas adquiridas por estudiantes y docentes, desarrolladas a partir del pensamiento creativo.

Fases actuales y futuras

Cierto es que se trata de un proceso en construcción y reconstrucción constante. Así, una vez nos hemos posicionado como investigadores, no significa que no sigamos reflexionando acerca de estas cuestiones a lo largo del resto del proceso.

La negociación inicial es la fase en la que se estructura el diseño del proyecto. Se trata de una negociación conjun-

ta entre los docentes guía de la investigación, los docentes participantes y el departamento curricular de Gestión de la Docencia. Es muy importante sentar unas bases del hacia dónde se va a caminar para no perderse en el camino.

Es necesario, seguidamente, realizar una labor de búsqueda de información y datos secundarios acerca de la población con la que vamos a trabajar y la problemática o problemáticas que se van a tratar. También es un buen momento para la primera toma de contacto con los estudiantes donde se va a desarrollar el proyecto.

Así, en esta *primera fase* se realiza una labor de recogida de información, a la vez que se trata de formar una comisión de seguimiento del proceso y la conformación de la IAP. Una de las partes más importantes del informe que se elabora es la confección del cronograma que, aunque es seguro que sufrirá cambios, a lo largo del proceso, ayuda a la organización del trabajo con respecto al tiempo.

En la *segunda fase* del proceso, el trabajo de campo sigue presente. Pero ya nos introducimos en las prácticas educativas de las cuatro (4) asignaturas, se realizan todo tipo de técnicas (test de creatividad, fichas de evaluación y observación, programas de las asignaturas, diarios reflexivos...), según se crea conveniente para conseguir los objetivos esperados. Todos los discursos que aparecen en los encuentros de docentes deben ser analizados. Con todo ello se elabora un segundo informe correspondiente al diagnóstico, ya que contiene las problemáticas detectadas, así como su contextualización. También, imprescindibles son las conclusiones

a partir del análisis de la información que se ha producido hasta el momento en el proceso, lo mismo que las primeras propuestas de acción que aparecen.

Una *tercera fase* atañe a la devolución de la información que se ha ido produciendo. Esto se suele hacer mediante talleres. Una vez se ha restituido dicha información a la población, se empieza a elaborar el Plan de Acción Integral (PAI), en el que se ventilan y acuerdan las propuestas y acciones concretas que se llevarán a cabo en la cuarta fase de este proceso.

La *cuarta fase* ocurre, cuando el equipo de investigación ya no está presente, puesto que, en principio, la comunidad ha aprendido de él, todo lo necesario para continuar exitosamente sin ir de la mano de profesionales. Esta es una de las riquezas de la IAP, conseguir que los docentes, el estudiantado, la población en cuestión, aprenda y autogestione el proceso participativo; en definitiva, que lo que en un inicio fue una demanda explícita para solucionar una problemática concreta, se transforme en un saber-hacer y una participación social en cualquier ámbito del área académica e institución educativa en cuestión.

Es en este momento cuando se prepara un informe final que rinda cuenta sobre todo lo que se ha hecho en el proceso y en las propuestas concretas elaboradas participativamente. Se trata de un informe que amerita darle una continuidad, si se quiere evitar que las acciones no se conviertan en proyectos vacíos, de despacho. Es imprescindible que se hayan sentado unas bases sólidas de implicación por parte de la comunidad, ya que así ella misma

será quien demande y capitanee este proceso en apertura y reconstrucción continuas.

Cabe decir que el empleo de una u otras metodologías no carece de propósitos e intencionalidades por el investigador, aunque resulta preciso comprender que el mero hecho de utilizar una metodología no implica uno u otros posicionamientos concretos. La metodología por sí sola no responde a un criterio ideológico, no responde a ningún posicionamiento político (entendiendo que todo ser humano tiene posicionamiento político, y, por ende, ningún investigador está exento del mismo).

Una experiencia intermodular e interdisciplinar en el INTEC

Características de las asignaturas: Creatividad e Innovación, Psicología General II, Atención a la Diversidad y Psicología Dinámica. Las cuatro materias pertenecen al Área Académica de Ciencias Sociales y Humanidades del INTEC.

Creatividad e Innovación. Clave: AHC-300. Créditos: 04. Prerrequisitos: Ninguno. Tipo de asignatura: Electiva.

Programas en la que se oferta: Todas las Carreras

Docente: Mabel Artidiello Moreno (Doctora en filosofía)

Módulo al que pertenece: Módulo 1: Inserción a la vida universitaria.

Propósito del módulo: Desarrollo de competencias generales que fomenten el sentido de pertenencia y desenvolvimiento en la vida universitaria, la generación de hábitos para el aprendizaje autónomo, el compromiso con el mundo en el que vive, una actitud positiva hacia las artes y el deporte, y que faciliten el tránsito de la adolescencia a la vida de adulto joven.

Psicología General II. Clave: PSI-202. Créditos: 04. Prerrequisitos: PSI-201. Tipo de asignatura: Obligatoria.

Programas en la que se oferta: Carrera de Psicología.

Docente: María Soledad Vargas (Maestría en Psicología)

Módulo al que pertenece: Módulo 5: Psicología Básica

Propósito del módulo: Diseñado para desarrollar en el estudiante la comprensión de las bases generales de la psicología y del ser humano como ente biopsicosocial, los procesos de construcción histórica de la Psicología y los presupuestos básicos de la Psicología Contemporánea.

Atención a la Diversidad. Clave: PSI-315. Créditos: 04. Prerrequisitos: Ninguno. Tipo de asignatura: Obligatoria. Fecha última revisión: julio 2012 .

Programas en la que se oferta: Carrera de Psicología.

Docente: Rocío Hernández Mella (Maestría en Psicología. Candidata a Doctora)

Módulo al que pertenece: Módulo 7: Profesional Básico.

Propósito del módulo: Con el objetivo de que los estudiantes tengan una formación básica sólida, valorando las diversas vertientes disciplinarias, de manera tal que, con este módulo, se garantice las bases científicas y las competencias profesionales necesarias.

Psicología Dinámica. Clave: PSI-377. Créditos: 4. Prerrequisitos: Ninguno. Tipo de asignatura: Electiva.

Programas en la que se oferta: Carrera de Psicología.

Docente: Patricia Liranzo Soto (Magíster en Psicología Clínica)

Módulo al que pertenece: Modulo 12: Ejercicio Profesional

Propósito del módulo: Tiene como objetivo la conciencia ética y el sentido práctico necesario en el desempeño profesional de la psicología en las áreas o campo de selección de los estudiantes, desde la práctica profesional en pasantía, como el abordaje teórico desde distintas asignaturas que complementen los módulos infantil/adolescente, adulto/vejez y social/organizacional.

Análisis del programa de las asignaturas

Cada programa, de las asignaturas objeto de investigación, está elaborado según las orientaciones ofrecidas por el decano de Gestión de la Docencia del INTEC, por lo que la estructura consta de los siguientes elementos: 1.- Identificación de la asignatura (nombre de asignatura, clave, créditos, prerrequisito, área académica, programa en la que se oferta, módulo a la que pertenece, propósito del módulo, descripción y fundamentación de la asignatura, fecha y tipo de asignatura) 2.- Propósitos generales. 3.- Propósitos específicos o competencias. 4.- Contenidos básicos de la asignatura. 5.- Estrategias de enseñanza. 6.- Evaluación (fecha, calificación, práctica, asignaciones y presentaciones). 7.- Bibliografía. 8.- Docente responsable.

Matriz No 1. Evaluación de los programas de asignaturas.

Preguntas	Respuestas
1° ¿Qué lograrán los estudiantes al final de la Unidad?	Señalan propósitos y objetivos específicos. Aprendizajes esperados → articulan capacidad específica → contenido básico.
2° ¿Cómo se organizan los contenidos en la Unidad?	Considerando criterios → secuencialidad, complejidad, relación lógica, de simple a complejo.
3° ¿Qué estrategias metodológicas utilizan?	Según la realidad educativa, características, necesidades e intereses.
4° ¿Qué materiales y recursos son adecuados para cada aprendizaje?	Son pertinentes y adecuados a los aprendizajes que se han de desarrollar.
5° ¿Cómo se comprueban los aprendizajes?	Estableciendo criterios de evaluación e indicadores, ellos ayudan a la aplicación de los instrumentos empleados.
6° ¿Qué tiempo se utiliza para cada Unidad?	Consideran: 1ro semanas de trabajo, horas reales. 2do número de sesiones y 3ro las actividades y estrategias sugieren los tiempos y la duración de la Unidad.

Fuente: Artidiello, M. y Hernández, R.

Una de las debilidades mostradas en la elaboración de los programas es que no se presentan las actividades, las prácticas y asignaciones con la posible programación (fecha) y calificación, y, por ende, no aparecen los criterios de evalua-

ción de cada actividad. Estos elementos serían importantes que se incorporarán, pues orientan y guían al estudiantado de cómo y por qué medio podrán ser evaluados sus habilidades, valores y conocimientos significativos en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

Resultados y evaluación de la experiencia educativa desarrollada

En la siguiente sección, se muestran cuatro matrices correspondientes a la vivencia educativa que docentes y estudiantes han llevado a cabo en cada una de las cuatro asignaturas involucradas, con la intención expresa de promover el pensamiento creativo dentro de una experiencia de Investigación-Acción Participativa.

Matriz No 2.1. Creatividad e Innovación. Clave: AHC-300. Profesora Mabel Artidiello Moreno.

Conceptos	Características	Resultados	Limitaciones	Oportunidades
<p>Práctica educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estrategias pedagógicas: *Exposición de motivación con ejercicios prácticos. ¿Cómo me siento en el cajón? *Presentaciones y exposición por grupos de estudiantes. *Aportación por estudiantes y la docente de recursos visuales para el aprendizaje. *Utilización de técnicas artísticas y lúdicas por la docente. *Reportes escritos u orales realizados en equipo. *Debates a través de grupos entre estudiantes. *Resolución de problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> *Recuperación de experiencias previas e intercambio de ideas, información para el logro del aprendizaje significativo. *Ejercicios prácticos de lógica e intuición creativa, apoyado por la conceptualización. *Descripción, Análisis y aplicación práctica a la vida en el ambiente familiar, universitario y profesional. *Conciencia de actitudes, habilidades, valores y expresión de sentimientos. 	<ul style="list-style-type: none"> *Las tomas de decisiones (Autonomía) y el miedo escénico que se expresa en la fluidez de la exposición. *La necesidad de describir, de forma sintética y clara, las actividades pedagógicas. *El manejo del tiempo. 	<ul style="list-style-type: none"> *Participación activa de los/as estudiantes. *Aportaciones de materiales de apoyo a las exposiciones diversas y creativas. *Construcción del propio conocimiento a través de la experiencia personal. *Trabajos individuales y en grupo para compartir la información, experiencias, habilidades, valoraciones y conocimientos según su visión de mundo. Participación activa del estudiantado. *Desarrollo del pensamiento crítico. 	

Conceptos	Características	Resultados	Limitaciones	Oportunidades
	<p>-Evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> *Informes escritos de forma individual. *Mapas conceptuales. *Analogías. *Elaboración de un vídeo de la exposición del grupo. *Diario Reflexivo de la Unidad de la clase en grupo. *Portafolio (Carpetas). *Proyecto creativo. (El mural Unidad o Solidaridad entre estudiantes de las diferentes carreras del INTEC). <p>-Experiencia intermodular e interdisciplinar</p>	<ul style="list-style-type: none"> *Valoración del intercambio sobre la experiencia. *Valoración de la experiencia educativa y el trabajo del docente en la planificación, evaluación y contenidos de los temas (Tema de la inteligencia). *Visión común entre docentes acerca del valor del pensamiento Creativo en el aprendizaje. 		

Conceptos	Características	Resultados	Limitaciones	Oportunidades
Pensamiento creativo	<p>-Originalidad y flexibilidad.</p> <p>-Recursos utilizados en las diferentes actividades.</p>	<p>*Realización de dinámicas.</p> <p>*Vídeos y películas.</p>		<p>*Ejercitar las diferentes inteligencias, el lenguaje no verbal, juegos a través de imágenes, elaboración de carteles, y dotes artísticas.</p> <p>*Expresión de ideas y distintas formas de comprensión.</p> <p>*Vincular el arte con el aprendizaje profesional.</p>

Fuente: Artidiello, M. julio 2014

Matriz No 2. 2. Psicología General II. Clave: PSI-202. Profesora: María Soledad Vargas.

Conceptos	Características	Resultados	Limitaciones	Oportunidades
<p>Práctica educativa</p>	<p>- Estrategias pedagógicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Presentación inicial y de motivación del docente. *Presentaciones creativas de estudiantes. *Aportación por estudiantes y la docente de recursos visuales para el aprendizaje. *Utilización de técnicas artísticas y lúdicas por el docente. *Reportes escritos u orales realizados en equipo. *Debates a través de grupos entre estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> *Recuperación de experiencias previas e intercambio de ideas, información para el logro del aprendizaje significativo. *Ejercicio de creatividad, combinado con lo conceptual. *Preocupación por el promover aprendizaje significativo. *Descripción, Análisis y aplicación práctica a la vida y a la escuela. *Conciencia de actitudes y valores y expresión de sentimientos. 	<ul style="list-style-type: none"> *Las tomas de decisiones (Autonomía) y el miedo escénico que se denota en la fluidez de la exposición. *La necesidad de describir, de forma sintética y clara, las actividades pedagógicas. *El manejo del tiempo. 	<ul style="list-style-type: none"> *Participación activa del estudiantado. *Aportaciones de materiales de apoyo a las exposiciones diversas y creativas. *Construcción del propio conocimiento a través de la experiencia personal. *Trabajos individuales y en grupo para compartir la información, experiencias, habilidades, valoraciones y conocimientos según su visión de mundo.

Conceptos	Características	Resultados	Limitaciones	Oportunidades
	<p>-Evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> *Informes escritos de forma individual y grupal. Diario Reflexivo de cada unidad de clase en grupo. <p>-Experiencia intermodular e interdisciplinaria.</p>	<ul style="list-style-type: none"> *Valoración de la experiencia educativa y el trabajo de la docente. *Visión común entre docentes acerca del valor del pensamiento creativo en el aprendizaje. *Valoración del intercambio sobre la experiencia. 		
<p>Pensamiento creativo</p>	<p>-Originalidad y flexibilidad.</p> <p>-Recursos utilizados en las diferentes actividades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> *Realización de uso del “role playing” e invención de dinámicas. *Videos y películas. 		<ul style="list-style-type: none"> *Ejercitar las diferentes inteligencias. *Expresión de ideas y distintas formas de comprensión.

Fuente: Vargas, M.S. julio 2014

Matriz No 2.3. Atención a la Diversidad. Clave: PSI-315. Profesora: Rocío Hernández.

Conceptos	Características	Resultados	Limitaciones	Oportunidades
Práctica educativa	<p>- Estrategias pedagógicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Presentaciones muy creativas de estudiantes. *Aportación por estudiantes y la docente de recursos visuales para el aprendizaje. *Utilización de técnicas artísticas y lúdicas por la docente. *Reportes escritos u orales realizados en pareja o trío *Debates a través de grupos a favor y en contra. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Ejercicio de la creatividad, combinado con un alto nivel conceptual. ◦ Preocupación por promover aprendizaje significativo. ◦ Descripción, análisis y aplicación práctica a la vida y a la escuela. ◦ Concienciación de actitudes y valores y expresión de sentimientos. ◦ Ejercitación de la co-evaluación y auto-evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Autonomía y libertad que generan un cierto grado de angustia y desconcierto. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Participación activa del estudiantado. ◦ Aportaciones diversas y creativas. ◦ Expresión del gusto y disfrute al aprender. ◦ Construcción del propio conocimiento a través de la propia experiencia. ◦ Trabajo en pareja o grupo para compartir saberes, comprender las diferencias entre cada quien y manejarse democráticamente con el conocimiento.

Conceptos	Características	Resultados	Limitaciones	Oportunidades
	<p>-Evaluación: *Ensayos, síntesis, escritos de forma individual o en pareja. *Diario Descriptivo y Valorativo Grupal.</p> <p>-Experiencia intermodular e interdisciplinar.</p>	<p>° Valoración de la experiencia educativa y el trabajo del docente</p> <p>° Visión común entre docentes acerca del valor del pensamiento creativo en el aprendizaje.</p> <p>° Valoración del inter-cambio sobre la experiencia.</p>		<p>° Desarrollo de valores para la convivencia y el ejercicio de ciudadanía.</p>
Pensamiento creativo	<p>-Originalidad y flexibilidad.</p> <p>-Recursos utilizados en las diferentes actividades.</p>	<p>° Realización de escenificaciones, uso del “role playing” e invención de dinámicas.</p> <p>° Videos y películas, arreglos escenográficos.</p>		<p>° Liberarse de la Monotonía.</p> <p>° Ejercitar las diferentes inteligencias y dotes artísticas.</p> <p>° Expresión de ideas y distintas formas de comprensión.</p> <p>° Vincular el arte con el aprendizaje profesional.</p>

Fuente: Hernández, R, julio 2014

Matriz No 2.4. Psicología Dinámica. Clave: PSI-377. Profesora Patricia Liranzo.

Conceptos	Características	Resultados	Limitaciones	Oportunidades
<p>Práctica educativa</p> <p>- Estrategias pedagógicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Exposiciones del docente. *Aportación por estudiantes de otros autores y materiales escritos y visuales. *Presentaciones muy creativas de estudiantes. *Estudio de caso. *Debates. <p>-Evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diario Reflexivo. • Trabajo práctico. 	<ul style="list-style-type: none"> ° Aprendizaje Significativo. ° Esquemización del pensamiento. ° Oportunidad de vislumbrar la aplicación Cotidiana. ° Identificación y Valoración del progreso. ° Forma como el conocimiento "marca" la vida cotidiana. ° Valoración de la ejecución docente. 	<ul style="list-style-type: none"> ° Falta de actividades más "vivenciales" que llevan a "sentir más" el tema. 	<ul style="list-style-type: none"> ° Participación activa del estudiantado. ° Aportaciones diversas y creativas. ° Construcción del propio conocimiento a través de la experiencia personal. 	

<p>Pensamiento creativo</p>	<p>-Experiencia intermodular e interdisciplinar.</p>	<p>° Visión común entre docentes acerca del valor del pensamiento creativo en el aprendizaje. ° Valoración del intercambio sobre la experiencia.</p>	<p>° Aumento de la motivación entre las Docentes para promover el pensamiento creativo con estrategias. ° Sistematización de estrategias y técnicas de evaluación.</p>
<p>Pensamiento creativo</p>	<p>-Originalidad y flexibilidad.</p> <p>-Recursos utilizados en las diferentes actividades.</p>	<p>° Utilización del “role playing”, comparación con “cuentos de hadas”, actuar como docente experimentado. ° Hacer el Diario Reflexivo a través de cartas a sí mismo. ° Vídeos y películas, arreglos escenográficos.</p>	<p>° Liberarse de la Monotonía. ° Ejercitar las diferentes inteligencias y dotes artísticas. ° Expresión de ideas y distintas formas de comprensión. ° Vincular el arte con el aprendizaje profesional.</p>

Fuente: Liranzo, P. julio 2014

Según los resultados narrados en las matrices es necesario expresar un análisis descriptivo de cómo ocurrieron los hechos y sobre qué base o argumentos se sustentan y presentan algunos alcances.

La **práctica educativa** es el trabajo que desarrollamos cotidianamente, vista también como la demostración de experiencias, de capacidades para orientar las actividades pedagógicas que se realizan en el aula. Además, constituye un espacio de análisis, reflexión y construcción de conocimiento sobre el proceso de Enseñanza-Aprendizaje, las necesidades del estudiantado, la institución y los contextos. En esta oportunidad, vemos la práctica educativa desde las estrategias pedagógicas, la evaluación y la experiencia intermodular e interdisciplinaria.

En el presente estudio, observamos que la práctica educativa es una actividad realizada de forma interrelacionada mediante la interacción de cuatro (4) elementos: cuatro (4) docentes o facilitadores, los estudiantes de cada sección de clase, el objeto de conocimiento, y el entorno o mundo educativo que pone en contacto a profesores y estudiantes.

Conocerla y comprenderla, la práctica educativa, nos vincula con “la maravillosa aventura” de emprender un camino caracterizado por una dialéctica entre dudas y afirmaciones, entre interrogantes que problematizan afirmaciones y construcciones de otras afirmaciones provisorias. Estas características responden a que, si bien, en algunas ocasiones, el conocimiento en relación con la práctica educativa se presenta como algo natural, alcanzado a lo largo de

nuestras experiencias de vida profesional; en otras, genera el problema de lo que es *el conocer*. Debido, precisamente, a la complejidad del conocer, es necesario, por ello, emprender un proceso donde se produzca la reflexión continua y crítica. El conocimiento, así entendido, como problema y proceso, requiere de tareas investigativas para buscarlo y encontrarlo. Y es, precisamente, este tipo de conocimiento el que nos consolida en nuestra tarea y es el que aporta nueva información de la realidad que abordamos desde nuestro perfil profesional. (Peralta, 2014).

Las **estrategias pedagógicas** son abordadas teniendo en cuenta que ofrecen los principios, criterios, procedimientos, forma de actuar (docente), la programación, implementación y la evaluación del proceso Enseñanza-Aprendizaje.

Es necesario que se entiendan las estrategias pedagógicas como una secuencia estructurada de procesos y procedimientos, diseñados y administrados por el docente, para garantizar el aprendizaje de una capacidad con conocimiento o una actitud del estudiante. Implica básicamente la gestión y manejo del contexto y de los recursos. Es bueno recordar que un docente es eficiente no tanto por cuanto sabe, sino por como aplica en el aula lo que sabe.

Las estrategias pedagógicas utilizadas son variadas, de acuerdo a cada situación que se ha de trabajar. Así se observa el uso de los estilos y estrategias de cada asignatura:

- a. Generalmente, se explica la finalidad: de la Asignatura, de la Unidad, y de la Sesión de Clase.

- b. Motivación permanente: para mantener el interés del estudiante. Así se sabe “para qué aprenderán” y qué deben “desarrollar”.
- c. Se tiene presente intereses y contexto: de la vida cotidiana, para que “aprendan mejor” aquello que les interesa.
- d. Se favorece la creatividad: estimula sus intervenciones, imaginativas, innovadoras, que abran rutas nuevas al diálogo, que enriquezcan la comunicación y la convivencia.

En cada una de las asignaturas, se practican algunas actividades previas como: lectura individual, preparación de la actividad pedagógica del moderador/a, expositor/a y comentarista del material bibliográfico respectivo, y preparación de la logística de las exposiciones de las unidades o temas de clase.

Cuando se dan exposiciones y actividades relacionadas al manejo más directo de los contenidos, estas se realiza en una sesión de dos o cuatro horas, divididas en los siguientes momentos: Introducción y activación cognitiva y *política* (a cargo del estudiante moderador/a o grupo de estudiantes). Presentación a cargo del expositor/a (as). Presentación de las personas comentaristas. Trabajo en grupo y socialización. Plenaria de conclusiones y acciones transformadoras.

Siguiendo a Jack Delors (1996), se ha establecido que “la educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos,

aprender a ser”. (p. 9). A partir de estos planteamientos fue cuando organizamos las estrategias pedagógicas utilizadas por las docentes en su práctica educativa.

Estrategias de **saber conocer**: resúmenes, ensayos, elaboración de esquemas, mapas conceptuales, juegos de antónimos /sinónimos, analogías, elaboración de ejemplos, conferencias, entrevistas, tests, visitas, debates, simposios, entre otras, para aprender a lo largo de la vida.

Las estrategias de **aprender a hacer** van encaminadas a la futura práctica profesional. Ahí practicamos los trabajos individuales, en pares y grupos, para compartir saberes, comprender las diferencias entre cada quien, y manejarse democráticamente con el conocimiento. Además, está la elaboración de proyectos creativos, según las características de cada asignatura.

Estrategias del **saber vivir juntos o convivir**: convivencia, discusión de dilemas, asamblea, que permiten desarrollar un enfoque intercultural. También se practica el diagnóstico de situaciones, con el cual se desarrolla el enfoque de la diversidad (género, religiones...) y, por último, tenemos *role-playing* y dramatizaciones.

Estrategias del **saber ser**: discusión de dilemas morales, diagnóstico de situaciones, habilidades sociales y reconocimiento y expresión de sentimientos, imaginaciones, juicios propios, pensamiento original y creativo, dramatizaciones, entre otros.

La **evaluación** por los docentes es entendida con un carácter procesual y continuo, además de vista de forma integral. A su vez, es una metodología basada en el análisis de hechos concretos, tangibles y específicos, que busca soluciones originales y factibles, en términos de tiempo, y en las acciones del proceso Enseñanza-Aprendizaje.

Se evalúa desde la perspectiva cuantitativa y cualitativa; pero se hace énfasis en esta última. Según el tipo de actividad (o práctica), se establece previamente los procedimientos y los criterios de evaluación, en consonancia con las técnicas e instrumentos de evaluación.

Experiencia intermodular e interdisciplinar

En los *Documentos 19 de la Reforma Curricular (2010)* del Instituto Tecnológico de Santo Domingo, INTEC, se presenta la estructura curricular en Ciclos de Estudios (Propedéutico y de Formación General, Formativo y Profesional). Las asignaturas se ofrecen sobre la base de un esquema de diseño modular para todas las carreras. En el caso de la carrera de Psicología, la Malla Curricular está compuesta por 12 módulos: 1.- Inserción a la vida universitaria; 2.- Perspectiva Cultural e Histórica; 3.- Comunicación y Razonamiento; 4.- Lengua Extranjera; 5.- Psicología Básica; 6.- Metodología Psicológica; 7.- Profesional Básico; 8.- Desarrollo Educativo; 9.- Psicología Clínica y Neurocognitiva; 10.- Psicología Social y Organizacional; 11.- Gestión de Riesgos en Psicología; y 12.- Ejercicio Profesional. (pp. 378-379).

En el presente proyecto de investigación, trabajamos con los módulos 1, 5, 7 y 12, donde Creatividad e Innovación pertenecen al Módulo 1: Inserción a la vida universitaria; Psicología General II corresponde al Módulo 5; Psicología Básica; Atención a la Diversidad es del Módulo 7: Profesional Básico; y Psicología Dinámica, del Módulo 12: Ejercicio Profesional. Tal integración intermodular se avala en lo señalado por Miguez (2005), citado por INTEC, *Documento 19*:

En la actualidad se habla de la necesidad de aprender a aprender. Nuestros tiempos exigen de un sujeto reflexivo, analítico, crítico, capaz de apropiarse, no solo de conocimientos específicos, sino también, de verdaderas estrategias para aprender eficazmente, que le permitan asimilar y gestionar su propio aprendizaje a lo largo de la vida (p. 33).

Esta vivencia que se expone refleja cómo los docentes, con asignaturas pertenecientes a cuatro módulos diferentes, comparten experiencias de su proceso e integran los elementos de los diversos módulos que forman parte del ciclo formativo y profesional. Esto denota un trabajo docente colaborativo e innovador, cuyos resultados mostramos, de forma sistemática, a fin de poder aprovechar las experiencias de cada uno de los docentes en su práctica educativa, para así, socializarlas y divulgarlas entre los miembros de la comunidad educativa.

Al observar el desarrollo de las prácticas educativas de las diferentes asignaturas, vemos que se presenta el aspecto de interdisciplinariedad, que consiste en cierta unidad de relaciones y de acciones recíprocas, y de interpretaciones, entre

diversas ramas del conocimiento. Sin desconocer los límites propios de cada disciplina del saber, se buscan factores de unidad entre diversos conocimientos, en cuanto a las estrategias pedagógicas, la evaluación y los recursos, a la hora de propiciar el desarrollo del pensamiento creativo.

Estilos y recursos que promueven el pensamiento creativo

El objeto principal, al promover un pensamiento original, es fomentar la libertad, esto es, la libre expresión, de todo tipo, por el individuo, incluyendo la creación de nuevos movimientos o innovación en estudiantes y docentes.

Los *estilos* pedagógicos que fomentan la creatividad se concretan cuando el docente:

- Hace que los estudiantes describan la situación como la ven;
- Remodela el movimiento corporal por sugerencia del propio estudiante; e
- Interviene solo para ayudar al estudiante y estimularlo.

Esto quiere decir que el estudiante tiene la libertad para preguntar, analizar, innovar, considerar nuevas situaciones y buscar alternativas; además tiene autonomía para la creación motriz, todo lo cual favorece su capacidad de aprender a aprender. El estudiante tiene un papel muy activo en la organización y gestión de su propio aprendizaje, por lo que

el pensamiento divergente resulta como uno de los posibles objetos de la experiencia. Hay que resaltar que el pensamiento divergente se caracteriza, además, por el dominio y la plasticidad corporal, manifestado a través de una mayor fluidez y flexibilidad de movimientos.

Lo anterior lleva a postular que también se promueve una mayor capacidad de adaptación y de espontaneidad, cuando se desarrolla una mayor originalidad motriz; por lo tanto, el docente deberá utilizar “un estilo, un conjunto o parte de ellos”, organizados, con miras a lograr finalidades educativas, y no buscará cuál es el mejor “estilo”; tampoco tratará de usar progresivamente un conjunto de “estilos”, para llegar al más eficiente y eficaz. Hay que comprender que existe un significado *oculto* detrás de los estilos de enseñanza, y que este tiene carácter holístico y global, implicadas en el proceso Enseñanza-Aprendizaje.

Por último, entremos a considerar cuáles *recursos* podrían ser establecidos como fuente de ideas creadoras, por el docente, dentro de los tres tipos más generalizados en la experiencia del proceso:

- Los **recursos físicos**. - Van desde aquellos aprovechables dentro del aula, como fuera de ella. Utiliza desde materiales manipulables hasta patios, pasillos, escaleras, parques, avenidas, cerros, campos, carreteras, ríos y muchos otros más.
- **Recursos impresos**. - La información posee un enorme valor. Usa el periódico mural del área e informa,

presenta, muestra, artículos trabajados por los mismos estudiantes, además de otros artículos.

- **Recursos tecnológicos.**- Recurre a vídeos, laptop, TIC, entre otros.
- **Recursos humanos.** El recurso más valioso y que más fácil está a disposición del profesor es su propio espíritu creador, imaginación, sagacidad para resolver problemas. El profesor que es capaz de proporcionar un buen ambiente de aprendizaje posee un recurso interior y duradero para el continuo mejoramiento.

En el aula moderna, la educación exige acceso a material, personal, experiencias e instrumentos que provean profundidad y amplitud al programa de estudios. El espectro de recursos aumenta constantemente, ya que, a medida que los estudiantes y profesores aprenden a usarlos, descubren que la enseñanza y el aprendizaje pueden representar una gratificación para ambos.

Vimos que el docente utiliza recursos de aprendizaje; pero también pudimos analizar cómo hace el profesor para planificar los detalles de esa variedad, además de todas las otras misiones que debe cumplir. En realidad, la variedad del aprendizaje se da en forma totalmente natural; pero la planificación se concretiza a partir de los gustos y experiencias del estudiantado.

Consideraciones finales o conclusiones

La Práctica Educativa, vista a través de las estrategias pedagógicas, incluye acciones flexibles, adecuadas a las diversas realidades y circunstancias del proceso Enseñanza-Aprendizaje.

El docente es un facilitador que, a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción del estudiantado con el saber colectivo, culturalmente organizado, para que ellos, el estudiantado, construyan su propio conocimiento

El docente es el encargado de crear y recrear condiciones afectivas y efectivas para un trabajo de gran calidad, donde el estudiante aprenda los conceptos específicos del saber, en un marco de aspectos que repercutan favorablemente en su vida futura, ya sea individual o social, bajo condiciones de independencia, creatividad y valores.

El papel del facilitador es ayudar al estudiante a “*Aprender a Aprender*” y promover su desarrollo cognitivo y personal, mediante actividades críticas y aplicativas, que, aprovechando la inmensa información disponible, tengan en cuenta sus características y les exijan un procesamiento activo e interdisciplinario de la información, para que construyan su propio conocimiento y no se limiten a realizar una simple recepción pasiva de la información.

Recomendaciones

Sugerimos seguir organizando y sistematizando nuestras prácticas docentes, con la intencionalidad de que tanto docentes como estudiantes podamos contar con una guía flexible, por un lado, ofreciendo una serie de pautas que se han de tener en cuenta, para construir las planificaciones que llevarán adelante en sus prácticas, y, por el otro, brindar un espacio donde puedan reflexionar, explicitar y fundamentar las decisiones que tomen en relación con cada uno de los componentes del proceso Enseñanza-Aprendizaje.

Desarrollar planes de acción que capaciten tanto al docente como al estudiantado en su formación autónoma; así se contribuye a desarrollar a personas con mentes abiertas, flexibles y capaces de actuar ante el tiempo de cambios acelerados en el que vivimos y que piensen, a su vez, cómo mejorar su calidad de vida.

Necesitamos continuar haciendo actividades que permitan la práctica y promoción del sentido de responsabilidad, dentro de un clima de libertad que promueva el espíritu creativo que nos caracteriza, para que, juntos, podamos ejercer nuestra ciudadanía y lograr la felicidad.

Referencias bibliográficas

Boaventura de Souza, S. (2005). *La universidad en el siglo XXI*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en

Ciencias y Humanidades. Coordinación Humanidades. Recuperado de http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/Libro_Universidad_SigloXXI_Mexico.pdf

Delors, J. 1996.: “Los cuatro pilares de la educación” en *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid: Santillana/UNESCO. pp. 91-103
http://uom.uib.es/digitalAssets/221/221918_9.pdf

Fals Borda, O. (1993). *La investigación participativa y la intervención social*. En M. C. Salazar (Comp.). *La Investigación-Acción-Participativa. Inicios y Desarrollo*. Madrid: Editorial Popular. [También en *Documentación Social*, 92 (julio-septiembre), 9-22.]

Fals Borda, O. (1992). *La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones*. En M. C. Salazar (Comp.). *La Investigación-Acción-Participativa. Inicios y Desarrollo* (p. 65-84). Madrid: Editorial Popular.

Fierro, C., Fortoul, B. & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción*. México: Paidós.

González Agudelo, E. M. (1999). *Un recorrido por los modelos pedagógicos a través de sus didácticas*. *Reencuentro: Análisis de Problemas Universitarios*. México. No. 25, 58-68.

- Instituto Tecnológico de Santo Domingo. (2012). Documentos19: *Reforma curricular*. Santo Domingo: Instituto Tecnológico de Santo Domingo.
- Núñez Hurtado, C. (2001). *La Revolución ética*. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen.
- Park, P. (1992). *Qué es la investigación-acción-participativa. Perspectivas teóricas y metodológicas*. En M. C. Salazar (Comp.). *La Investigación-acción-participativa. Inicios y desarrollo* (p. 135-174). Madrid: Editorial Popular.
- Peralta, M. E. (2014). *La práctica docente y la investigación educativa: dos oficios diferentes pero complementarios en el saber profesional*. Institución: Facultad de Educación Elemental y Especial-Universidad Nacional de Cuyo. Recuperado de [http://renpyr.xtrweb.com/jornadas/\(D\)%20III_Jornadas/eje_2/peralta,_ma._eugenia._trabajo.pdf](http://renpyr.xtrweb.com/jornadas/(D)%20III_Jornadas/eje_2/peralta,_ma._eugenia._trabajo.pdf)
- Rahman, M. A. & Fals Borda, O. (1992). *La situación actual y las perspectivas de la IAP en el mundo*. En M. C. Salazar (Comp.). *La Investigación-Acción-Participativa: Inicios y Desarrollo* (p. 65-84). Madrid: Editorial Popular.
- Sternberg, J. R. y Lubart, T. I. (1997). *La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas*. Barcelona: Paidós.

- Varela, J.; Uría, F. & Álvarez, C. (1997). *Genealogía y Sociología: materiales para repensar la Modernidad*, Buenos Aires: Ediciones El Cielo por Asalto.
- Villasante, T. R. (2007). *La socio-praxis: un acoplamiento de metodologías implicativas*. En *Participación Ciudadana y Sistematización de Experiencias*. Investigaciones, Bilbao, Editor Alboan.

Capacitación y desarrollo profesoral: retos y cambios

Rafael Alexander Marte Espinal

La capacitación de los docentes del nivel superior es cada día más compleja, ya que distintos factores influyen de manera directa en las necesidades de formación o educación continua de los mismos. En tal sentido, la herramienta más utilizada al momento de planificar jornadas de capacitación es el Diagnóstico de Necesidades de Capacitación (DNC), que es el procedimiento a partir del cual se obtiene información necesaria para elaborar un programa de capacitación (Aguilar, 2010). Por lo cual, el objetivo del DNC es identificar las diferencias entre lo que es y lo que debería ser.

Sin embargo, las principales razones para realizar el DNC es saber en realidad cuál es la problemática del personal docente, con la finalidad de planificar jornadas de formación que permitan ajustar los hallazgos con la realidad de los mismos, de acuerdo a lo que debería ser, según está estipulado en las teorías, los principios y las corrientes educativas del siglo XXI y por los organismos reguladores del sistema de educación superior del país.

Principales retos de la capacitación docente

- *Diversidad de áreas profesionales*
- *Cambios o actualizaciones en las regulaciones de educación superior*
- *El pluriempleo*
- *Las TIC*
- *Las necesidades y el tiempo*
- *La educación virtual*
- *La capacitación por competencias*

Diversidad de áreas profesionales

Por lo general, las universidades trabajan con disciplinas y áreas profesionales múltiples que requieren docentes egresados o especializados en distintas áreas. En muchos casos, dichos docentes no son del área de educación o no tienen una formación sólida en el área de la enseñanza o la instrucción. Por lo cual, la institución debe facilitarles los medios para que estos se capaciten y se desarrollen como docentes. En muchos casos, se les entrena con cursos talleres de: habilitación docente, evaluación de los aprendizajes y estrategias metodológicas. También se les ofrece oportunidades para cursar maestrías en el área de ciencias de la educación y áreas afines.

Cambios o actualizaciones en las regulaciones de educación superior

Los cambios en las normativas y regulaciones del sistema de educación superior son constantes; y, normalmente, las universidades no pueden transmitir o capacitar al personal docente con la misma rapidez que lo realiza el sistema. Por ejemplo, los requisitos especiales para la escuela de medicina, las normativas de las ingenierías y las actualizaciones de los planes de estudios.

- *El pluriempleo*

Los docentes generalmente trabajan en más de un lugar. Por lo cual, se les dificulta asistir a jornadas de entrenamiento o capacitación de forma parcial o completa. En la mayoría de los casos, tienen que recurrir a: permisos, cancelación de labores o inasistencia a la jornada de capacitación. También, como resultado del pluriempleo, los docentes trabajan con altos niveles de estrés, lo cual afecta su rendimiento y motivación para asistir y estar abiertos a aprender en los cursos que se les facilita.

Las TIC

Algunos docentes carecen de las habilidades necesarias para manejarlas y otros se muestran renuentes a formarse con relación a la tecnología. El reto se debe además a la inversión que implica renovar y adquirir TIC por parte de las instituciones de educación superior y sus docentes. Igualmente, los niveles de conocimiento de las TIC que tienen los estudiantes de la educación superior es o puede ser amplio y

diverso; por lo cual, los docentes deben esforzarse por estar a la altura de sus estudiantes y aprovechar el potencial de estos con relación a sus clases y el programa de la asignatura que desarrolla. Finalmente, el poco manejo de las TIC también limita la participación de los docentes en los cursos virtuales y el uso de recursos educativos gratuitos que están en la red.

Las necesidades y el tiempo

En términos generales, las necesidades cambian continuamente y son diversas; en el área de la formación o capacitación sucede lo mismo. En tal sentido, los docentes universitarios presentan múltiples necesidades en su formación y estas son atendidas según las prioridades que se establecen en cada una de las instituciones de educación superior de acuerdo a los lineamientos y normativas del órgano rector del sistema, que en nuestro caso es el MESCyT.

El tiempo puede resultar ser un factor determinante para programar, ejecutar o recibir la formación, ya que los participantes y los coordinadores de capacitación están sujetos a las variables anteriormente referidas. Asimismo, el tiempo se ve afectado por el factor pluriempleo, que se detalló como un reto o cambio más de la formación.

La educación virtual

Kaplun, G. (2005) plantea que la educación virtual para la formación de los docentes se puede efectuar combinando la educación a distancia, las TIC y la formación profesional, a

fin de producir un programa de formación de acuerdo con las necesidades detectadas en el DNC.

Sin embargo, para muchos de los docentes la educación virtual y el *e-learning*, es solo un nombre simple que implica el uso de computadoras; para otros, es mucho trabajo y complicaciones; mientras que otros piensan que es innovadora y novedosa.

No obstante, para algunas generaciones de docentes es difícil cambiar de paradigma e incorporar TIC a la docencia y a su formación. Por lo cual, su actitud, en términos simples, es de miedo, renuencia o rechazo. En tal orden, resulta ser un reto trabajar con personas que adoptan esa postura ante recursos valiosos para la capacitación que pueden reducir la distancia, el costo, el tiempo y, a su vez, ser de gran aporte en la generación de conocimientos y el desarrollo de competencias generales y específicas.

La capacitación por competencias

La capacitación por competencias es una modalidad de formación que todas las instituciones de educación superior deben asumir, con el objetivo de mejorar y elevar la calidad de la educación continua del personal docente y administrativo. En tal sentido, se ordena la capacitación conforme a las necesidades estratégicas y operativas de la institución.

Asimismo, la capacitación por competencias aporta las siguientes ventajas a las instituciones de educación superior que la aplican:

- Incrementa la capacidad de las personas para aportar valor a su trabajo, debido a que se enfoca directamente en actitudes y habilidades que van desde la docencia a la asesoría y el servicio que se les ofrecen a los estudiantes.
- Introduce mejoras medibles y cuantificables en los procesos de la capacitación, ya que se corrigen significativamente las estrategias y los métodos didácticos aplicados dentro y fuera del aula; el sistema de evaluación de los aprendizajes se optimiza, mientras que las TIC y otros recursos se aplican en el proceso enseñanza aprendizaje de forma innovadora con lo que se mejoran los resultados.

Referencias

- Aguilar, J. (2010). *Diagnóstico de necesidades de capacitación*. Recuperado de http://www.conductitlan.net/psicologia_organizacional/diagnosticos_de_necesidades_de_capacitacion.pdf
- Kaplun, G. (2005). Aprender y enseñar en tiempos de internet. Recuperado de http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/kaplun.pdf
- Kaplun, G. (2005). *La pedagogía de la educación a distancia con nuevas tecnologías de la comunicación y la información: ¿transmisión o construcción de conocimientos*. Recuperado de <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/kaplun/pdf/cap3.pdf>

Educación general en tiempos de incertidumbre y desempleo

Eloísa Gordon Mora, Ph.D.

Universidad Metropolitana
RIDEG/INTEC, Santo Domingo, R. D.
24-5 julio 2014

In a world that is in chaos politically, socially and environmentally, how can the human race sustain another 100 years? I do not know the answer, that is why I asked the question.

Stephen Hawking

El argumento racional tiene un límite.

Carole Pateman

La educación general en tiempos de incertidumbre y desempleo

Resumen: El estado de extrema inseguridad económica y fragilidad política existente a través del globo, consecuencia, en gran parte, de los acomodados neoliberales

internacionales de las últimas décadas, ha tenido un efecto evidente en la Educación Superior. Esta realidad nos lleva a cuestionarnos: ¿cuál es el rol de la universidad y, particularmente, la educación general universitaria, en tiempos de incertidumbre y de índices crónicos de desempleo que pronostican el “fin del empleo,” como señalaran Stanley Aronowitz y William DiFazio? Si aceptamos como evidentes las condiciones altamente comprometidas del mercado laboral local actual, mercado que ocasiona, a menudo que, preparamos a los estudiantes para su futura emigración, tendríamos que replantearnos varias de las premisas que subscriben las metas tradicionales de la Educación Superior. Este trabajo intenta abonar a las discusiones recientes que problematizan el significado del constructo Educación General; la importancia de las transformaciones socioeconómicas y políticas conectadas a la globalización al igual que la realidad histórica de la *universidad*, institución de origen medieval y sustentada en la modernidad como apoyo a la lógica del mercado. Haciendo referencia al caso de Puerto Rico, como punto de partida se expone, y como nos plantea Manuel Castells, la necesidad de crear nuevos paradigmas interpretativos de la sociedad que respondan a los cambios profundos experimentados en las últimas décadas. Este propósito presenta el requisito de una nueva pedagogía a partir de la realidad concreta, variada e imperfecta, de la sociedad— y esto, en contraste con la idealización y sentido de “infalibilidad” del canon. Tan solo desde estos comienzos podremos entender de mejor manera “en qué tipo de sociedad estamos viviendo en este siglo XXI; qué tipo de procesos sociales distintos a períodos anteriores están surgiendo; cuáles de estos

son elementos estructurales resisten el cambio, pero cuáles de estos se pueden modificar a través de la acción política y social”.

Trasfondo: la universidad y el mercado

Desde la segunda mitad del siglo xx, la educación universitaria se ha reconocido como un “vehículo de superación económica.” Dentro del contexto norteamericano y, por consiguiente, incluso el impacto legislativo federal dentro de la política pública de Puerto Rico, a partir de lo que se conoce como La Ley GI (*General Inteligency, GI Bill*) de 1944, dirigido a veteranos de guerra y sus familiares, se promovió activamente la incorporación de la clase media y trabajadora dentro de la matrícula universitaria. “Entre 1947 y 1980, por ejemplo, la inscripción universitaria saltó de 2.3 millones a 12.1 millones de estudiantes.”⁶⁷ Con este impulso, se fortaleció la oferta de las universidades estatales, las cuales y a partir de apoyos financieros de becas y subsidios estatales, pasaron de constituir la mitad de la matrícula universitaria en la década de los 40, a ser casi $\frac{3}{4}$ partes de la matrícula en la década de los 80.

Como se ha discutido ampliamente, pero cabe recalcar, estos cambios legislativos de apoyo a la educación universitaria no pueden ser interpretados, exclusiva y simplistamente, como un afán legislativo en defensa de la inclusión demo-

⁶⁷ Robert J. Samuelson, “Comenzando con el GI Bill”, recuperado de <https://ar.noticias.yahoo.com/comenzando-gi-bill-1-1944-gobierno-niveles-promovió-143208409.html>

crática y la apertura social. En realidad, los mismos responden a transformaciones macroeconómicas industriales de la segunda mitad del siglo xx que dictaminaban la necesidad de modificar las estructurales ocupaciones de los EE. UU. hacia el empleo profesional, técnico y administrativo, destrezas que podía proveer la universidad tradicional. Aún más, estas inclusiones legislativas nunca fueron totalizantes, sino que sostuvieron exclusiones a partir del género, la raza/etnicidad, clase social y otros.

Además, y críticamente, la capacidad histórica de incluir, posteriormente, a sectores de estos segmentos sociales siempre estuvo sustentada por la lucha de base, desde Princeton hasta el sistema público de CUNY, por no decir, la Universidad de Puerto Rico, entre otros.

Significativamente, una vez concluye el proceso de expansión industrial de los EE. UU. en la década de los 70, inicia paralelamente el debilitamiento de las universidades públicas. Este fenómeno adquiere matices dramáticos a partir de la década de los 90 al aprobarse en el 1996, durante la administración de Bill Clinton, una serie de reformas restrictivas a la asistencia social, incluyendo becas y subsidios, conocida como *Welfare Reform Act*. Es este el trasfondo que determina nuestro contexto actual, en donde se revierte la visión de la universidad pública como una aspiración social generalizada, es decir, como un derecho ciudadano. Para completar, es también durante este período, cuando se intensifica el auge de las instituciones académicas postsecundarias privadas o de carácter, sin fines de lucro, tanto en los EE. UU. como en Puerto Rico. La matrícula principal de estas instituciones

consistirá no de la élite social con la que se asocia al estudiantado de las universidades privadas tradicionales de los EE. UU., sino con sectores de la clase trabajadora y esferas desventajadas, los cuales no habían podido tener acceso al sistema tradicional, tanto privado como público.

La visión de la universidad, la educación general y el mercado

Recientemente, el reconocido lingüista, teórico y activista político Noam Chomsky, comentaba en una reunión del sindicato universitario asociado a la Unión de Trabajadores de Acero (*Adjunct Faculty Association of the United Steelworkers*) lo que él describía como “el asalto neoliberal a las universidades,” o el deterioro de las instituciones de Educación Superior, a partir de su marcada incorporación dentro de los propósitos del mercado y de la ideología neoliberal.⁶⁸ Es curioso, por no decir irónico, que alguien como Chomsky, quien por años ha sido profesor de una institución élite como lo es el *Massachusetts Institute of Technology* –cuyos costos promedios anuales sobrepasan los \$45,000– lamente como fenómeno reciente, de la última generación, para ser más exactos, el que las universidades se hayan convertido en “empresas.” Particularmente en los EE. UU. las mejores universidades, es decir, las instituciones de privilegio *Ivy League* de los últimos dos siglos, como Harvard, Yale,

⁶⁸ Noam Chomsky, “Sobre el trabajo académico, el asalto neoliberal a las universidades y cómo debería ser la educación superior”, rescatado en <http://sinpermiso.info/textos/index.php?id=6738>

Princeton y MIT, para mencionar los ejemplos prototípicos, siempre han servido como mecanismos principales para la reproducción social de las instituciones de poder y, por ende, jamás han funcionado fuera del contexto del mercado. Como parte de esta realidad, el acceso que proveen estas universidades ha estado conectado tradicionalmente al privilegio de clase social, raza, género, entre otros privilegios. Por consiguiente, resulta imposible sugerir, como Chomsky mismo luego reconoce, que alguna vez hubo una “edad de oro” en términos de accesos radicalmente democráticos y equitativos a la educación de excelencia postsecundaria. Dicho acceso siempre ha estado intervenido por factores relativos al posicionamiento y la identificación, no tan solo de clase social, raza, género... sino impregnado, incluso, por los impactos e historias de carácter personal y tangencial —vivir en distritos con mejores escuelas, contar con apoyo y estímulos familiares, poder beneficiarse de información e ingreso a oportunidades, entre otros rasgos de la vida privilegiada.

Dentro del contexto de Puerto Rico, escenario académico similar al del continente europeo o latinoamericano y en donde las mejores universidades no han sido las privadas sino las estatales, me parece, sin embargo, que prevalece el esquema presentado, solo que a la inversa. Por un lado, tenemos que reconocer que la universidad pública nunca ha sido, ni es de todos, o por lo menos no de los sectores más marginados, provenientes de los peores distritos escolares. Tanto es así que uno de los lamentos más comunes en cuanto al alcance facultativo de las autoridades universitarias ante

las presiones administrativas de las últimas décadas para flexibilizar los requisitos de admisión, a fin de aumentar los ingresos por matrícula, es que se “está aceptando a estudiantes que no responden a las exigencias del nivel superior para ingresar”, y se sugiere, por ende, que no todo el mundo debe de tener acceso a la universidad. Estos sectores facultativos, o sectores afines, usualmente recomiendan orientar a estos otros estudiantes “no deseables” en programas cortos de aprendices o vocacionales. Dicha postura presenta un dilema ético que me parece que no se ha enfrentado en toda su complejidad. Si por un lado se acepta como válido que “no todo el mundo debe ir a la universidad,” entonces tenemos que aceptar, de igual manera, que la universidad no es, y en contradicción a su representativo de *universal*, una institución democrática, sin importar si es pública o privada. En realidad, solamente podrán aspirar a ella sectores sociales que bien por circunstancias de privilegio estarán *sobre determinados*, como diría Althusser, o bien por situaciones individuales favorables (el caso prototípico, pero anecdótico, del *joven que sale de “las peores condiciones” y termina como abogado de éxito, a partir de su esfuerzo individual y mentalidad de “yo sí puedo”*) a un acceso, pero no relativo a amplios sectores sociales marginados, cuya marginación incluye, por ende, el acceso a la educación.

Además, como parte de esta complejidad tendríamos que auscultar, a un nivel más específico, cuánto ha logrado el acceso a la universidad, pública o privada, democratizar la existencia social en Puerto Rico. Cabe señalar que a través de todo el siglo veinte los índices oficiales de pobreza

siempre han rondado las cifras del 50%, proporción que hubiese sido consistentemente más elevada, sin lo que economistas, como James Dietz, describen como la “válvula de escape” de la emigración a los EE. UU. durante mediados del siglo veinte, período, justamente, de esplendor, tanto del modelo del Estado Libre Asociado de Puerto Rico, como de la Universidad de Puerto Rico. Aún más, ante los despidos masivos de empleados gubernamentales en la administración estadista derechista pasada, al igual que la continua desconexión entre los propósitos económicos de la educación universitaria y el mercado de empleos local del gobierno centrista, *estadolibrista* actual, no es difícil pronosticar el aumento en esos índices de desempleo y pobreza o el constante desplazamiento de puertorriqueños a los EE. UU. Con esto, se sostiene el diagnóstico sombrío que el economista Elías Gutiérrez propusiera hace más de tres décadas de que “el éxito en Puerto Rico es irse”; por lo que tenemos que volver a plantearnos de manera valiente: ¿cuál es el propósito, hoy en día, de la educación postsecundaria, y cómo podemos repensar la universidad de manera más práctica, al mismo tiempo que trascendental?

La educación general, el desarrollo de las competencias y el mercado laboral: propósitos y contradicciones

A partir de las contracciones profundas del actual mercado de empleos, a menudo se cuestiona, tanto en EE. UU. como en Puerto Rico, y contrario al consenso que se había creado en el período de la posguerra para la generación *Baby Boomer*, cuál es el mérito práctico-laboral de

una educación universitaria para la generación del milenio. A esto hay que añadir para el nivel de endeudamiento personal y para el erario público que ha representado la ambición universitaria, sin ya poder proveer unos resultados palpables, tanto a nivel individual como macroeconómico. Como se ha venido planteando, la mayoría de los empleos generados por la nueva economía, no requieren de un grado universitario. De hecho, a partir de la década de los 80 y, de manera creciente, el tipo de empleo que genera esta economía es de carácter temporero, a tiempo parcial y de salario mínimo. Según un estudio reciente del Departamento del Trabajo de EE. UU. por ejemplo, “69% de los empleos disponibles en el 2010 en los EE. UU. no requerirían de un título universitario, sino que se ubicaban en categorías como mantenimiento, camioneros, empleados de tienda, y algunos técnicos.”⁶⁹ Más aún, según establecen Stanley Aronowitz y William DiFazio en su reconocido estudio, *The Jobless Future*,⁷⁰ a pesar de que se creó un alto nivel de expectativa durante las últimas décadas con el sector tecnológico como generador de empleos, los índices de desempleo han continuado en aumento. Esto es así ya que “durante los pasados 35 años, el sector privado tecnológico ha sido incapaz de absorber el nivel de pérdidas experimentadas por el sector manufacturero tradicional —muchos de estos empleos con protecciones sindicales y beneficios ahora inexistentes”.

⁶⁹ R. Samuelson (1994).

⁷⁰ Stanley Aronowitz y William DiFazio, *The Jobless Future*, Minneapolis: University of Minnesota Press, 2010, p.xvii

Un último renglón que quisiera enfatizar es el de la relación entre la pertinencia, la excelencia académica y el empleo. Tenemos que asentir con Manuel Castells, cuando plantea que:

*Fenómenos como la globalización, la sociedad del conocimiento y el uso de Nuevas Tecnologías de la Comunicación y la Información (NTCI) han afectado profundamente los propósitos de la universidad, y exigen una posición acorde para enfrentar los retos de estos nuevos paradigmas.*⁷¹

Un estudio reciente del *Centro de Estudios Laborales de Northeastern University*, por ejemplo, establece que tan solo una minoría de los patronos de los EE. UU. —o un 38%— piensa que la mayor parte de las universidades de los EE. UU. están preparando adecuadamente a los estudiantes para el mundo del trabajo. En contraste, un 62% piensa que la preparación que reciben estos estudiantes es entre mediocre o pobre.⁷² Dado que en Puerto Rico se carece de estadísticas recientes de este tipo, no podemos asegurar cuál es la relación existente; pero sí podemos especular que es muy similar, si no peor.⁷³ Otro estudio principal del *Association*

⁷¹ Manuel Castells, “Toward a Sociology of the Network Society, in George Rizer and Zeynep Atalay, eds., *Readings in Globalization*, Wiley-Blackwell, 2009, p.

⁷² Northeastern University, *Center for Labor Market Studies*, “The Depression in the Teen Labor Market in Illinois in Recent Years, enero 2012

⁷³ Si tomamos las estadísticas de los *rankings* que se les otorga a las universidades a partir del calibre de la labor investigativa que realizan, podemos tantear el estatus académico de las universidades de Puerto Rico. El *Ranking Web de Universidades del Mundo* clasifica a las primeras 6,000 universidades entre alrededor de 15,000 en el mundo, y en el 2014 el *ranking* más alto en Puerto

of American Colleges and Universities (AACU) plantea que, y como lo confirman múltiples encuestas con las principales corporaciones multinacionales denominadas, *Fortune 500*, para los patronos “las capacidades de pensamiento crítico, expresión clara y resolución de problemas complejos del candidato son más determinantes que la concentración de este en un área de estudio específico.”⁷⁴

Estos hallazgos apuntan hacia la utilidad del tipo de aprendizaje de Educación General que aportan, particularmente, las humanidades y las ciencias sociales. Como consecuencia, durante los últimos años se ha impulsado un énfasis en lo que se describe como “la educación basada en el desarrollo de las competencias” (*competency-based education*, CBE, en inglés). Esta orientación exalta el desarrollo de ciertas habilidades de *expresión oral y escrita*, *pensamiento crítico*, *razonamiento cualitativo y cuantitativo* y *uso de la tecnología*, según establecen las agencias acreditadoras federales,

Rico lo recibe la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Mayagüez, con una clasificación de 774; la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras UPR, clasificación 1022, y el Sistema Universitario Ana G. Méndez, sistema universitario en donde me desempeñé, 3652. Para entender y contrastar el significado de estas cifras, la Universidad de Sao Paulo, por ejemplo, recibe un *ranking* de 29; la Universidad Autónoma de México, 50; la Universidad de Chile, 258; la Universidad de Harvard tiene el *ranking* número 1, MIT el segundo; la Universidad de Oxford, el tercero. *Ranking Web de Universidades*, 2014, recuperado de http://www.webometrics.info/es/Latin_America

⁷⁴ Association of American Colleges and Universities, *It Takes more than A Major: Employer Priorities for College Learning and Student Success*, recuperado de <http://www.aacu.org/leap/presidentstrust/compact/2013SurveySummary.cfm>

como el *Middle States Association*.⁷⁵ Más que intentar desarrollar nuevos currículos, o revisar el canon establecido, esta evolución, destacadamente apoyada por el Departamento de Educación federal de la administración de Obama⁷⁶ y fundaciones filantrópicas multimillonarias, como el *Gates Foundation*, intenta fortalecer las prácticas docentes y metodológicas hacia unos “resultados evidenciables”, justificados a través de procesos de avalúo, entre otros. Como señala uno de los múltiples *webinars* existentes, en torno al tema, “las aspiraciones de sus seguidores incluyen el poder abaratar los gastos universitarios; fortalecer los índices de graduación; y poder probar que los estudiantes, en efecto, aprendieron algo, después de varios años de estudios.”⁷⁷

A este punto, más que repasar en detalle los posibles méritos de este enfoque, quisiera resaltar cómo se sostiene la conexión histórica entre los requerimientos del modelo económico capitalista y el avance de la educación avanzada. La crítica que presenta alguien, como Chomsky, en torno a esta relación, según intensificada en estas últimas déca-

⁷⁵ Middle States Association of Colleges and Schools, *Accreditation*, recuperado de, <http://www.middlestates.org/accreditation.php>

⁷⁶ Como parte de este apoyo, el Departamento de Educación federal anunció la disponibilidad de \$75 millones a ser distribuidos en programas enfocados en el desarrollo de las competencias y en el aumento de los índices de graduación, Federal Register, *First in the World Program-Development Grants*, recuperado de, <https://www.federalregister.gov/articles/2014/05/16/2014-11463/applications-for-new-awards-first-in-the-world-program-development-grants>

⁷⁷ Libby Nelson, “The top-ranked teacher education program doesn’t have classes, Vox, recuperado de <http://www.vox.com/2014/6/18/581268/why-top-ranked-teacher-education-program-doesnt-require-students-to>

das, radica principalmente en las condiciones de precariedad laboral creciente del nivel facultativo (incremento en el número de facultad adjunta o temporal, sin beneficios, sin permanencia, entre otras carencias). Sin embargo, habría que problematizarlos supuestos históricos del constructo *universidad* que se utilizan, institución de origen medieval, tradicionalmente de carácter jerárquico y excluyente, y sustentada a través de su evolución moderna como apoyo principal a la lógica y aspiraciones del mercado. Como nos puntualiza el teórico político de la democracia liberal, C.B. Macpherson, esta lógica parte de ciertos entendimientos que se otorgan a la naturaleza humana, los cuales él describe como de “individualismo posesivo”.⁷⁸ Según este razonamiento, el “hombre” (*sic*) –y lo subrayo conscientemente– se define como “esencialmente apropiador, o un consumista maximizador”⁷⁹. Por consiguiente, la universidad que sustenta a este tipo de “hombre” tendrá que ser aquella que lo asiste en maximizar su capacidad adquisitiva (¡justamente, una institución como Harvard o MIT, primera y segunda categorías en el *ranking* mundial de universidades!). Con esto, volvemos a los planteamientos principales que nos presentan Giroux y Aronowitz de la orientación elitista a la que se subscriben tradicionalmente las universidades, y la necesidad de apoyar, de manera renovada y decisiva, su potencial democratizante.

⁷⁸ C.B. Macpherson, *The Life and Times of Liberal Democracy*, Oxford University Press, 2010.

⁷⁹ *Ibid*, p. 5.

La universidad, la educación general y el fortalecimiento de la democracia

La consecuencia más grave de la crisis de educación que vive el país no se subscribe simplemente a unas carencias evidenciables en el manejo individual de ciertas *competencias de aprendizaje*, sino a la crisis misma de la democracia. Ninguna democracia, o intento democrático, sobrevive sin la participación activa e informada de una ciudadanía consciente. Precisamente, de esto es lo que se trata en la *vita activa en el polis*, como lo entendía la teórica política judío-alemana, Hannah Arendt. Sin embargo, la mayor parte de las discusiones recientes en torno a la crisis de la educación, se limitan a unos propósitos específicos y prácticos, y no a cuestionar, más allá de cómo aprendemos, *qué aprendemos y para qué?* Aun muchos de los sectores de orientación progresista que proponen que la universidad debe ser más que escenario de aprendizaje práctico, lo hacen usualmente de manera abstracta, sin atender, por otro lado, las necesidades de sobrevivencia económica que sí tienen los estudiantes, que tenemos todos nosotros. Hay que reconocer que el supuesto que sugiere Mac Pherson de *individualismo posesivo*, o el estudiante *apropiador, consumista maximizador*, siempre ha estado presente en el funcionamiento de todas las universidades, desde Harvard al SUAGM. Tanto es así, que medimos el “éxito” del egresado a partir del estatus de la profesión alcanzada, el ingreso, el reconocimiento, entre otros factores. Aun en el mundo académico, ¿quién es el facultativo respetado, sino el que logra *adquirir*, justamente, un *caché* cultural y académico que se *mide* a partir de

preocupaciones, como en dónde enseña, en dónde pública, cuántas publicaciones, cuán reciente y otros aspectos.

Partiendo de todas estas realidades, se presenta la exigencia de un nuevo tipo de Educación General –o más bien, de nuevas *maneras*, en plural, de enseñar– que no estén regimentadas sobre “bases normativas meta-disciplinarias dirigidas desde la torre de marfil autoritaria de la academia”.⁸⁰ Estas metas amplias se dificultan, sin embargo, dado que, y como nos indica el teórico político, Charles W. Mills, “carecemos de modelos analíticos alternos que puedan proponer unas nuevas economías y sistemas políticos funcionales, equitativos y atractivos para un nuevo orden socioeconómico postcapitalista”.⁸¹ Ante estas carencias, lo que emerge a menudo son las miradas *mitificantes* al pasado, tanto protocapitalista como marxista, que no reconocen la realidad histórica injusta y opresiva de ambos modelos.

La dificultad creativa de explorar estos posibles modelos alternos parte, en gran medida, de que el público universitario, no simplemente administradores, sino facultativos del área académica y estudiantes, han sido ampliamente socializados por el propio sistema educativo existente a aceptar la realidad conocida como normativa. En contraste, y como nos indica Mills, lo que precisamos es de “mayores niveles de reflexión o distanciamiento meta-teórico que nos permita cuestionar los conceptos y valores que nos han

⁸⁰ Castells.

⁸¹ Carole Pateman y Charles Mills, *Contract and Domination*, Polity Press, 2012, p. 33.

formado.”⁸² Es de esta manera como también tenemos que *aprender* a enseñar, permitiendo a los propios estudiantes sus cuestionamientos a nivel personal. Solamente desde estos puntos de partida podremos enfrentar las realidades que a menudo son “ignoradas o falsamente representadas,” como lo son las exclusiones y tensiones inscritas, aun en las propias universidades. Tanto es así, que uno de los “secretos de familia,” ignorado o falsamente representado, es el propio contexto laboral, real, de las universidades: ámbito de enormes hostilidades, tensiones, envidias, intrigas de administradores contra facultativos, y de estos contra administradores; asimismo, de administradores contra administradores, y de facultativos contra facultativos; facultativos contra estudiantes; de estudiantes contra administradores, y así por el estilo. Es imposible pensar que, dentro de estos contextos, e independientemente de ideologías formales de carácter progresista o radical, se estén modelando unas prácticas de convivencia democrática, pacífica y solidaria que inspiren a los estudiantes a comportarse de otra manera. Hasta que no empecemos a enfrentar todas estas realidades, no podremos aspirar a una nueva y fortalecida universidad para el siglo XXI, y, por consiguiente, aspirar a otro tipo de sociedad en la que cualquier persona pueda aspirar a una buena educación, en un sentido más amplio, democrático y humano.

⁸² Ibid., p. 90.

El Seminario como foro y faro: estrategias para la formación docente en estudios generales

Carlos Javier Sánchez Zambrana Ph. D.
Catedrático UPR

La presente ponencia parte de una hipótesis sencilla: **L**existe una relación directamente proporcional entre la fortaleza de un programa curricular en educación general y la presencia de seminarios permanentes de capacitación docente. Dentro del marco de una investigación más amplia⁸³, hemos intentado precisar con bastante nitidez la coincidencia y armonía entre el fulgor de la Facultad de Estudios Generales (FEG) y el fragor de estos foros académicos denominados seminarios.⁸⁴

⁸³ Nos referimos a la investigación de amplia cobertura que estamos desarrollando los colegas Manuel Maldonado Rivera, Waldemiro Vélez Cardona y este servidor, sobre la *Historia Crítica de la Educación General en Puerto Rico*. La primera parte ya fue publicada (2013), y esto nos mantiene con el debido entusiasmo para continuar la misma.

⁸⁴ Dos momentos claves de fulgor y productividad: durante “el Segundo hito”, (en los años cincuenta), de la trayectoria histórica de la FEG, donde ubicamos el origen y desarrollo del importante Seminario de Educación Ge-

En este ensayo, nos proponemos una historia crítica de los seminarios en la FEG. Y, con ello, una inmersión en las raíces, las contradicciones y los alcances de esta estrategia de convocatoria académica. Basamos nuestras tesis en una heurística y semiótica del propio concepto de Seminario. La idea es aprehender su historia conceptual para incursionar en las peculiaridades que asume en los estudios generales para destacar sus valencias y posibilidades en el proceso permanente de formación de profesores idóneos en Educación General.

Vaya un agradecimiento sincero a las autoridades académicas del INTEC y de la RIDEG, quienes tan gentilmente me convocan a este **Seminario** y así me comprometen inexorablemente con el propio objeto de estudio que me propongo trabajar.

Sobre los Seminarios en sentido general

Hablar de seminarios en el ámbito académico es materia convencional y habitual; hacer Seminario es otra cosa. En este último afán, es praxis crucial para el florecimiento de la duda y el criterio, herramientas ambas, vitales para el desarrollo del docente comprometido con su aprendizaje perenne. Los seminarios son foro y faro, pues si con lo primero establece el espacio para una ósmosis democrática, el hábitat para el tálamo intelectual entre pares, con lo segundo

neral de la FEG, también conocido como el Seminario de profesores nuevos. Y en la coyuntura actual en la cual el Seminario ha rendido un septenio muy productivo.

se apuntalan desarrollos a futuro para generar la energía de movimiento (precaviendo los “demonios de la rutina:”)⁸⁵ y producir la esperanza bienhechora y holísticamente constructiva para con los actores del proceso educativo y para la sociedad en general.

Un seminario es **foro** para evitar el “celibato” intelectual. Es autoconciencia de la perfectibilidad científica y de la humildad humana. Como no hay soluciones ni verdades completas y acabadas, tanto en la Academia como en el barrio, nos necesitamos y nos convocamos en Seminario. Risieri Frondizi nos recuerda al humilde Einstein quien advierte que los científicos tienen consciencia de estar lejos de haber alcanzado una solución completa, si en realidad existe tal solución. Y agrega que la completa solución parece alejarse a medida que avanzamos hacia ella.⁸⁶ Podemos de nuestra parte agregar que ubicarnos en la antípoda del anacoreta se presenta como el imperativo metodológico, para hacer del seminario un foro de discusión que en su proceder produzca nutrientes para el robustecimiento del árbol educativo. Con mayor razón, nos parece válido lo anterior, para la educación general crítica, que huye de la transmisión de meros

⁸⁵ Ver: Torres J. A. (1958) *El Seminario de la Facultad en el Programa de Estudios Generales*, “Boletín Estudios Generales”, 2(8), 3-6. La frase es de José Arsenio Torres, y contiene un mundo de posibilidades semióticas que escapan momentáneamente a este ensayo, pero que mantendremos en vilo por sus posibles reencarnaciones.

⁸⁶ Autor: Frondizi, R. (1950, oct.). Realidad universitaria y teoría filosófica Parte I. En, *Revista de la Asociación de Maestros*, Vol. IX, núm. 5, pp. 178, 179, 197 y 199.

resultados, del llamado *state of the art*, y se deja, en cambio, seducir, por los procesos epistémicos, volitivos y políticos que se producen en el camino hacia los horizontes que se esculpen siempre a medias en el canon y sus textos.

Un Seminario es **faro**, porque del mismo pensamos debe emanar, fluir, claridad para el viajero-estudioso. Es al modo de las utopías concretas, sobre las cuales no cabe la soberbia de pretender alcanzar otra cosa que no sea una hoja de ruta, una carta de navegación. Un Seminario es faro, cuando se alarga en su espíritu, al modo de aquel Río Grande de Loíza que inspiró a la poeta; cuando se transgrede la inmediatez de su presente y genera calendario para un futuro. Y así como la integración del conocimiento no debe dejarse a la combustión espontánea ni a al eurekaísmo, un Seminario tampoco debe ser improvisación súbita escalonada, sino, antes bien, se concibe como práctica teórica (Braunstein) indetenible, ni por vaivenes administrativos ni por el protagonismo de actores importantes, pero contingentes.

Aunque mi intención es aterrizar en una propuesta concreta y posiblemente dubitable para los seminarios en Educación General, me permito un periplo para disfrutarme el proceso y para no perder la costumbre de viajar y narrar. Así, en primera instancia expositiva, atisbo algunos antecedentes valiosos en la construcción de seminarios.

El concepto es complejo porque evoca múltiples acepciones. Despejemos la primera, para avanzar de lo sagrado a lo profano. Así, contraviniendo mi costumbre, dejaré la etimología múltiple para después. Comienzo, pues, señalando

que la institución del Seminario se esparce por los predios de al menos dos de las grandes religiones de Occidente: el Judaísmo y el Cristianismo.⁸⁷ Encontramos diseminados y diseminando Seminarios al través de la historia de la diáspora, la propagación o el evangelio. Son Casas de estudio, claustros de formación de cadenas eslabonadas en una jerarquía impuesta por la doxa y su docencia.

En la historia del catolicismo es casi al final del dilatado y complejo Concilio de Trento, el 15 de junio de 1563⁸⁸,

⁸⁷ Sobre seminarios en el Islam, ausencia en mi ponencia leída que fue advertida en la discusión, hemos de basar en lo que germinaba como una intuición. La ausencia de una clase sacerdotal e intermediaria de muchas formas entre el texto canónico y el creyente, no produjo un proceso de didáctica favorable a la constitución de seminarios en sentido religioso. Existen figuras como el Imán, el Califa y el Custodio de mezquitas, pero no necesariamente desembocan en una estructura organizada de preparación académico-espiritual. Sin embargo, queda por escrutar la didáctica y formación del cultivado pueblo árabe en cuanto a las ciencias, las matemáticas y otras dimensiones de la cultura, que muy probablemente hubiesen requerido de foros al estilo seminarios.

⁸⁸ La historia del Concilio de Trento (1545-1563) es interesantísima, pero escapa a los fines de este ensayo. Su interés para mi criterio estriba en el contexto político y en la atmosfera filosófica en que se enmarca, produciendo tal madeja de contradicciones, tensiones, nudos y coordinadas entrecruzadas que permiten un espléndido caleidoscopio para entender esa volcánica época de transición entre los criterios del medioevo y las ráfagas de modernidad que buscan emerger y, en efecto, brotan, no sin oposición, de múltiples maneras. Las reflexiones al interior del Concilio tenían por fuerza que producir activos intelectuales para hacer frente a la ruptura epistémica y política que implicaba la Reforma protestante. De esta manera el Concilio decreta la creación y la obligatoriedad de los seminarios sacerdotales en las diócesis. Existe una extensa literatura canónica y crítica sobre la evolución del catolicismo y, en particular, sobre el Concilio de Trento. Puede acudir al voluminoso texto de

cuando se formula y acuerda el establecimiento normativo de los seminarios para la formación sacerdotal. Aunque la fundación de seminarios tenía alguna función de oxigenar democráticamente la selección arbitraria de la clase sacerdotal, las necesidades políticas del momento, las que se imponían por la fuerza del movimiento de reforma, las esperanzas en la contrarreforma, la amenaza turca, y las fronteras en expansión en América, entre otras razones, condujeron al Concilio y a los productos de este a reforzar posturas canónicas y dogmáticas con la institución clerical. Saludamos a los seminarios en sus empresas históricas para fortalecer la institucionalidad, en especial aquellos que, como los que diseminara San Ignacio y su Compañía de Jesús, pusieron un agudo énfasis en la formación educativa del noviciado. Empero, nada más lejos de la noción que estamos persiguiendo como un *ethos* característico de la educación general: dubitación, aperturas y crítica.

En la historia del Judaísmo, la noción de Seminario atrae semióticas polares. Es decir, que nos remite, por un lado, al Seminario, creado por el *Movimiento Nacional Falangista* de nítido cariz antisemita y, por otro, al esfuerzo realizado ya en los años sesenta de crear un centro de formación para rabinos. El Seminario Rabínico Latinoamericano fue fundado en 1962 por el rabino Marshall Meyer, quien fue su rector y

H. Jedin, *Historia del Concilio de Trento* (v.5) y para la experiencia latinoamericana, el clásico *Historia de los Seminarios Clericales* de Felipe Larrazábal, publicado en Caracas en 1856. El mismo contiene una historia importante sobre el Seminario Clerical y su separación de la Universidad Central. (Vid. Pág. VII y XIII)

profesor de Filosofía y Psiquiatría Pastoral hasta 1984, y en cuyo honor luego adoptó su nombre. Su objetivo principal era “la formación y ordenación de rabinos para difundir y perpetuar la religión judía en las comunidades latinoamericanas”⁸⁹ Empero, en uno y otro caso, la voz *seminario* está altamente ligada a la transmisión acrítica y dogmática de unos cánones, ya dirigidos al exterminio de toda disidencia o a la preservación de la pureza doctrinal. En tales arenas movedizas que solo succionan al que se sumerja en ellas, la educación general crítica no tiene nada que abreviar.

Del ámbito religioso pasemos al académico para aproximarnos a los objetivos específicos de este escrito. En el terreno educativo, suele adscribirse al concepto Seminario, por lo menos tres acepciones, a saber: como modalidad docente de impartir una materia o curso de nivel superior, como Sala-biblioteca-archivo y como foro-semillero de crecimiento permanente de seres vivos. O un Seminario es un tipo de curso, o es un acervo concreto al cual se acude, o se habla de él como un espacio al libre criterio de la inteligencia. Para nosotros, persecutores de acertijos infantiles, un Seminario puede ser Sala, Recámara o Terraza.

Como Sala se expone a la flor de la pereza: “La pura actividad sin movimiento”. La pétrea consolidación de un Seminario-Sala le insufla un aliento de solemnidad palaciega al proceso educativo que allí acontece. Se trata de *semilleros de investigación* tanto como de *laberintos misteriosos del saber y*

⁸⁹ Recuperado de la página web del Seminario Rabínico Latinoamericano, www.seminariorabinico.org.ar. El 13 de julio de 2014

el poder, tal y como lo figuró Eco en su Abadía benedictina. Típicamente el Seminario/Sala se distingue con el nombre de algún destacado intelectual quien, con visión, haya pensado en las valencias de su constitución, y, con generosidad, haya legado documentos, libros y demás fragmentos de historia cultural. Es necesario en la academia, pues el Seminario/Sala alberga, contiene, conserva. Su símbolo es el silencio meditador.

Como Recámara, el Seminario se distingue, a su vez, por tres características: a) su relativa reducida composición numérica; b) la inversión en la preponderancia en el eje disertación/discusión, siempre a favor de esta última; y c) el carácter rotativo del timonel, para que las presentaciones en el temario se abran y coordinen de modo democrático, permitiendo que cada integrante del mismo pase por la experiencia y la responsabilidad de facilitar la discusión. En este aposento íntimo del quehacer educativo es donde el modo de ser tipo seminario hace discurrir el currículo oculto de una asignatura. Es cuando ocurre el decurso del curso. Su emblema es el *movimiento anónimo*.

Como Terraza, el Seminario es pura vida, al decir del lema de nuestra hermana Costa Rica. Es la quintaesencia de la gregariedad humana la que lo llena de sustancia: la necesidad inmanente de la conversación, el diálogo, la rivalidad y el consenso. Se trata de una estrategia para dotarle de espíritu a la carne de la farragosa, aunque siempre retadora carga del docente. Es el foro para ventilar lo arcano, poner a prueba las *doxas* y esos juicios previos que todos vamos armando como el tapiz personal, querido y vulnerable, de

nuestra propia praxis docente. Es sentarnos en la terraza, al atardecer de la jornada, para en familia verter las venturas y desventuras del día, como si al hacerlo así descargásemos el río profundo que arrastra ideas, sentimientos y política. El Seminario como terraza expone, divulga, discute. Su símbolo es el *ruido organizado*.

Es cierto que las tres acepciones están cobijadas por el *oikós* de nuestra humanidad, por el hogar de formación, y que entre ellas pueden y deben existir lazos y venas comunicantes. Me atrevo a anhelar que la utopía estriba en que se integren y complementen en la agenda viva e impercedera del estudioso docente e investigador. Que el educando/educadora finque la sala como un semillero investigativo de energía potencial, transforme y se viva la recámara como una comunidad de amor y dubitación, y a la terraza la convierta en una fiesta o simposio sempiterno.

De los Seminarios en sentido particular: algunas experiencias significativas

A) Los Seminarios/Sala

En el recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico existen cinco (5) Seminarios/Sala con longeva vida institucional.⁹⁰ Están considerados unidades bajo el contexto

⁹⁰ Estos son: El Seminario Federico de Onís de Estudios Hispánicos, el Seminario José Emilio Gonzáles- también conocido como multidisciplinario-, el Seminario Schajowicz de Filosofía, el Seminario Lewis Richardson de Literatura Inglesa y estadounidense y el Seminario de Bellas Artes. Todos están cobijados bajo la Facultad de Humanidades.

de Bibliotecas especializadas al servicio principal del fortalecimiento de las escuelas graduadas. Son salas de trabajo intelectual, y su prestigio va unido al celo con que sus fundadores, mecenas e importantes obreros cotidianos le confieren cuando se han presentado ráfagas desmanteladoras.

1. El Seminario/Sala de Filosofía de la Facultad de Humanidades del recinto de Río Piedras

Lleva décadas, pongo por caso, el asunto del asedio contra el Seminario/Sala de Filosofía de la Facultad de Humanidades de nuestro recinto. Tengo la intuición de que, en países como el Puerto Rico de hoy, en donde se conjuga el capitalismo salvaje, con ráfagas de anomia institucional y entropía social, se producen procesos de bizarra subversión. El mundo al revés, como pregonan Rubén Blades y Gilberto Santa Rosa.⁹¹ Mientras más necesaria se nos presenta la visión y la compasión filosófica, menos magnetismo parece tener. En concepciones clientelísticas de “mercado abierto”, estudiar filosofía parece carecer de racionalidad económica. De ahí que se hable, en círculos dúctiles a los vaivenes de concepciones mal llamadas neoliberales, de consolidar o cerrar seminarios. Ante el reavivamiento de una de estas ráfagas desmanteladoras, se reprodujo, por profesores del Departamento de Filosofía, un buen manifiesto del significado del Seminario/Sala:

⁹¹ Santa Rosa G. Blades, R. (2010). *Me cambiaron las preguntas*, en: **Irrepetible**, San Juan.

“Este no es meramente una biblioteca especializada o un depósito de libros. Es un centro de estudio e investigación. En él no solo se estimulan las iniciativas investigativas de nuestros estudiantes y profesores mediante la lectura de libros y revistas en las diferentes disciplinas filosóficas, sino que también es un centro de reunión y de dialogo donde se divulgan los resultados de esas investigaciones y se someten al análisis y critica de estudiantes y profesores. Esa tarea se lleva a cabo mediante la celebración periódica de foros, coloquios y conferencias. Estos sirven también para examinar, desde diferentes perspectivas, problemas filosóficos tanto de interés perenne como reciente...es en el Seminario donde nuestros estudiantes se inician, bajo el asesoramiento y supervisión de sus profesores, en las destrezas básicas de la investigación y en el manejo de las fuentes filosóficas, donde afinan sus capacidades de lectura, de análisis e interpretación y donde cultivan una actitud crítica y de examen escrupuloso e imparcial de los problemas, las teorías y las doctrinas, que quizá les lleve a madurar y a justificar razonablemente posturas propias e independientes. Nuestro Seminario descarga funciones análogas a las que cumplen los laboratorios para las disciplinas científicas, de tal manera que la disolución del mismo es tan impensable para nosotros como sería para los estudiantes y profesores de física o de química la abolición de sus laboratorios respectivos.”⁹²

⁹² Borrador de Resolución de la Facultad del Departamento de Filosofía de la Facultad de Humanidades (31 de octubre 1983), Universidad de Puerto Rico pp1-4 sobre la centralización de bibliotecas y disolución de los Seminarios.

2. *El Seminario/Sala Federico de Onís de Estudios Hispánicos*

Esta sala es emblemática del quehacer en la Facultad de Humanidades del Recinto de Río Piedras. Es emblemática por representar el ícono de la primera reforma importante en el Recinto, es decir, la que se propició con las ideas del Canciller Thomas Benner y su propuesta por fortalecer un Departamento de Estudios Hispánicos, temprano en la década de los años veinte del siglo pasado. Para eso se contaba con el liderato intelectual de Antonio S Pedreira y con el impulso que imprimió la visita del importante crítico español Federico de Onís, el importante intelectual español, quien estuvo por lo menos en dos ocasiones en Puerto Rico, asociado siempre con ese Departamento y con la fundación del Seminario/Sala que lleva su nombre, a raíz de la importante donación de buena parte de su biblioteca.⁹³

B) El Seminario en la recámara: modalidades didácticas en Estudios Generales: De las grandes conferencias a las colmenas

Adentrémonos ahora al Seminario como recámara, es decir, al aposento íntimo de la acción educativa. El aula y sus procedimientos tiene un tratamiento largamente trabajado en la

⁹³ En este contexto hay que oponer al brillo, otro episodio de la incultura del desecho que ofende los anales historiográficos de la Universidad de Puerto Rico. Involucra la contradicción entre valiosas donaciones en un marco de instalaciones y actitudes deficientes. Hay que estar vigilantes contra el deterioro vertiginoso de estos fondos archivísticos para que no ocurra, de nueva cuenta, la tragedia de la colección de Jorge Luis Porrás Cruz, echada a perder por inclemencias varias en camino a los predios de este Seminario/Sala.

literatura pedagógica. Es el diario acontecer del proceso, es la estrategia para conseguir el programa, es el “Currículo oculto” al que hace alusión Díaz Barriga. En estricto sentido de registraduría académica, los ofrecimientos de materias y asignaturas se dividen entre cursos lectivos, seminarios, talleres y laboratorios. En todos los casos los créditos son variables y se diferencian precisamente en la metodología didáctica y en el cupo de estudiantes por sección.

La historia de los de la Facultad de Estudios Generales presenta un excelente prisma para evaluar la evolución en las estrategias didácticas en el ámbito de la educación superior y en particular de la experiencia en educación general. Porque, aunque los cursos básicos que constituyeron la zapata estructural del currículo en Educación General en la FEG tuvieron, desde el inicio, cupo alrededor de treinta estudiantes; la épica producida por las discusiones en torno a la modalidad didáctica idónea para el afloramiento de las valencias de la Educación General entre la conferencia y la discusión, entre lo disertante y lo dialógico, pareció resolverse en favor del último método mencionado. Así, aun cuando el docente en Educación General, tiene que enfrentarse al valladar de un cupo dilatado y, en tantas ocasiones, complejo y heterogéneo, no es difícil colegir que las estrategias educativas armonizan mejor con el Seminario como modalidad didáctica. Hablando claro, en la actualidad, ofrecemos la clase en Educación General, tipo lectiva, conferencia, con cupo en treinta como un Seminario dialógico cuyo composición numérica idónea debería oscilar entre quince y veinte estudiantes. Se trata de una contradicción latente que se

estrella ante las condiciones materiales de existencia que no me es dable tratar aquí.⁹⁴

La pugna entre el método disertante de un gran conferencista y los mecanismos dialógicos que produce la discusión en el aula es casi un mito fundacional en la historia de la Educación General en Puerto Rico. A grandes rasgos ocurrió así: Las reformas del bienio 1942-43 en la UPR produjeron cuatro entes facultativos separados de su extinta madre: el *Colegio de Artes y Ciencias*. Tres nacieron con estructuras departamentales definidas y la nuestra, *Estudios Generales* tuvo que vivir, durante un breve lapso, atada al cordón umbilical-intelectual de la matriz originaria, a partir de conexiones directas con líderes de los *Departamentos* germanos en las facultades emergentes. Los cursos básicos de *Estudios Generales* fueron creados desde el mesianismo y el dogma de los dirigentes académicos que dictaban una concepción hegemónica de la “Educación General”, pero que no constituían propiamente una Facultad de Estudios Generales. Por ello, de entrada, el sello distintivo de los cursos fue panorámico, occidentalófilo y disertante. El currículo se instaló al modo de grandes prescripciones, al estilo megalómano de los “*greatbooks*” y los valores universales de una concepción de democracia, según Jefferson, Locke y Stuart Mill.

⁹⁴ Hemos identificado como una de las aristas significativas en la historia crítica de la Educación General en Puerto Rico, la dimensión de los docentes y sus problemáticas en el caso de la FEG. Vid. Maldonado Rivera *et. al.*, (2013) op. cit. p., 33.

La metodología docente de las asignaturas se dividía en una jornada doble: los estudiantes asistían a las grandes conferencias en una jornada de dos horas que se celebraría en un anfiteatro magistral y luego constituían secciones segmentadas de aproximadamente treinta estudiantes para discutir el contenido de las disertaciones en sesiones de tres horas semanales.⁹⁵ Mucho dependía el proceso del calibre del conferenciante. Y aun aceptando la probidad de algunas de estas figuras cimeras de las letras y las ciencias, que ciertamente ocupaban cátedras especializadas en sus facultades ídem, la tecnicidad, el automatismo y la gran dicotomía entre educador y educando abocaba la experiencia al fracaso. Pronto se hicieron presentes la insatisfacción, la crítica y los esfuerzos superadores.

De hecho, desde los tiempos del primer Director, Mariano Villaronga (1942-1943), cuando todavía se denominaba División a la Unidad, encargada de los *Estudios Generales*, pero, con mayor presencia, en tanto se acentuaba la influencia de las visiones educativas del Decano de los años cincuenta, Don Ángel Quintero Alfaro, ya se había puesto en vigilia crítica la bondad de las grandes conferencias para la Educación General.⁹⁶ En rigor, hubo momentos de inflexión entre el recodo de las décadas del cuarenta y el cenit de los años cincuenta, pues si

⁹⁵ Vid. Maldonado M. et al. (2013). Op. cit., p. 118. También puede acudirse al InfAnu 1950-51 a través de Maldonado Rivera (2014). *Resúmenes de los Informes Anuales de la FEG*

⁹⁶ Decía el primer director de la División de Estudios Generales en la UPR: “la conferencia como fuente principal de conocimiento es de muy limitado alcance según lo reconoce el mejor criterio pedagógico contemporáneo”. *Ibid.* p. 127.

bien el liderato de Quintero favorecía los escenarios de diálogo, (tanto en las aulas como en los comités), el rector Benítez y muchos directores departamentales de la oleada de intelectuales extranjeros que fueron por éste invitados a la FEG, conducían el currículo con apego conservador a las modalidades disertantes de “transmitir el conocimiento”, y con éste los paradigmas canónicos del autoproclamado “*mainstream*” a base de resultados y grandes méritos de la civilización occidental.⁹⁷

Eventualmente, prevaleció la visión dialógica de Quintero Alfaro, y los departamentos fueron relegando las conferencias a un papel complementario hasta que, finalmente, desaparecieron. A la par, ya se estaban produciendo capacitaciones en el denominado método de discusión para trabajar los materiales de lectura en clase. Se invitaron importantes exponentes de este peculiar aspecto pedagógico como Joseph Schwab⁹⁸ y se proyectó toda una mística sobre las valencias de la discusión como estrategia didáctica.⁹⁹

⁹⁷ Este es el caso de los españoles Francisco Ayala, de Ciencias Sociales, y Segundo Serrano Poncela, de Español. También figura en ese grupo, el conferenciante argentino Luis Arocena, del Departamento de Humanidades. Vid. Tábula de datos históricos sobre decanos y directores de los departamentos de la FEG. (borrador interno)

⁹⁸ Parece que Joseph Schwab estuvo en varias ocasiones en la FEG. Hay noticia de una conferencia suya dictada en el marco de su visita entre el 10 y el 23 de diciembre del 1955 (*Boletín Estudios generales*, Vol. 1 No 1, p. 3). También dicta cursos en el Programa de Bachillerato para el académico 1957-58. Y es precisamente en 1958, cuando aparece publicada una obra suya, *Eros and Education: The problem of discussion*, dedicada específicamente a la discusión como motor de la pedagogía.

⁹⁹ El énfasis en esta técnica se expresaba hasta de modo ergonómico, es decir, preparando los salones conforme a las ventajas de un espacio oval o

En el Departamento de Ciencias Sociales que, por su propia naturaleza, tenía la insatisfacción y la crítica a flor de piel, se experimentó con un recurso que se le llamó: “*los grandes grupos*”.¹⁰⁰ La idea era aprovechar la experiencia de algunos profesores destacados en el manejo de las técnicas de la clase de discusión y presentarlos, cual modelaje, tanto para los profesores nuevos que prestaban sus secciones para estos grandes grupos, como para que un mayor número de estudiantes pudiese beneficiarse de estos adelantados de la docencia dialógica.¹⁰¹ Se constituían grandes grupos de 100 estudiantes que se reunirían en una primera sesión plenaria (una hora y media), para observar las artes del profesor titular, y luego se descomponían, para la segunda sesión semanal, en cuatro secciones de veinte y cinco estudiantes.¹⁰² Por razones que nos encontramos pesquizando, el experimento aunque duró poco, revela las preocupaciones por unas estrategias didácticas idóneas en Educación General.

semicircular que facilitara la congregación. Hay noticia sobre la adquisición de unas mesas ideales para los salones de discusión, o sea, tipo Seminario. Vid. Maldonado Rivera M (20-14) Resúmenes de los InfAnu de la década de los 50, InfAnu 1953-54.

¹⁰⁰ Vid. *Boletín Estudios Generales* (junio 1956) Vol. 1. Núm., 2, p. 8.

¹⁰¹ De las entrevistas semiestructuradas hemos colegido que se identifica al Prof. Milton Pabón como uno de los docentes más destacados en este tipo de metodología didáctica. Vélez W. y Sánchez (2012-13), “*resúmenes de las entrevistas a profesores jubilados de la FEG*” mss

¹⁰² Vid. *Boletín op. cit.*, p. 8. En un InfAnu anterior a este *Boletín*, el decano Quintero registra el problema de los cupos, estableciendo la idoneidad de 25 estudiantes, máximo, por sección. Aun así, reconoce que hay realidades presupuestarias que requieren adecuación. (Vid. InfAnu 53-54, pp. 14-15).

Avanzando, a grandes zancadas, las hondas críticas al currículo de los cursos básicos continuaron su insistencia y se exacerbaron, al calor de los movimientos reformistas de los años sesenta. En efecto, con la inserción de los temas y problemas del tercer mundo y de la América Latina, arribaron a las costas de la Educación General los aportes demolidores de Paolo Freire y su concepción problematizadora y liberadora de la educación. La crítica de la *pedagogía del oprimido* sobre la hegemónica “*educación bancaria*”, acrítica, enajenante y necrófila (Fromm) empalma perfectamente con la didáctica de Estudios Generales que había adoptado la discusión como motor del currículo oculto.

Al momento, la FEG recibe cerca de 2,500 estudiantes anuales que arriban y se insertan en la estructura curricular de la Educación General. Para su atención se organizan entre ochenta y cien secciones de los cursos básicos, dependiendo de la materia y la especialidad seleccionada por el estudiante admitido. Nos encontramos inmersos en una vorágine de factores, académicos algunos, económicos otros, entrelazados todos en una poética y política compleja que nos emplaza hacia luchas generales y particulares. Entre estas últimas se encuentra la lid en pro de cupos menores a los treinta estudiantes por salón.¹⁰³ Aunque las razones educativas son palmarias, parece que, por otras razones, estamos perdiendo la batalla institucional. Empero, lejos de provocarnos el nihilismo cínico de encoger los hombros, callar y aceptar, nos encontramos, en cambio, experimentando con

¹⁰³ Vid. Resolución de la FEG, (2011-12), UPR

una modalidad que recupera el sentido ecológico de la palabra, y que denominamos “*colmenas*”.

Las *colmenas* son subgrupos que preparan condiciones de trabajo en equipo, a la vez que proveen un mecanismo para que brote en los estudiantes cierto espíritu lúdico de choque o “*fuego amigo*”, entrecruzado entre ellos. Así, la sección de treinta estudiantes se convierte en una red de cinco *colmenas* que trabajan por separado; pero que tienen la responsabilidad de mostrar la “*miel*” ante el foro.

Las *colmenas* adoptan una directiva cuyas características políticas son dejadas a la libre determinación de sus peculiaridades, fuerzas y entre juegos internos. Eso sí, hay que establecer dos funciones que les proveen núcleo y que le proyectan responsabilidad histórica: la Coordinadora y el Cronista. Si bien la primera responde por los calendarios y puestas en escena de los resultados preliminares, el segundo registra las memorias de las discusiones internas, los consensos y las disidencias. Hace de escribano y responde por el récord histórico. Así, en la brecha, las colmenas comienzan a ser y a hacer Seminario.

Durante el semestre, las colmenas deben estar preparadas para actuar, bien en la cotidianidad del temario de discusiones ordinarias, o bien para sesiones extraordinarias donde se ventilen los resultados de los esfuerzos de investigación que todo constructor en Educación General conlleva aparejado.¹⁰⁴ Si cada integrante de la colmena abreva en semióticas

¹⁰⁴ Poseo en mis archivos personales una gran cantidad de informes, portafolios que muestran el desempeño de las colmenas. También conservo los

biohumanísticas, encontrará metáforas de trabajo a raudales. Las colmenas son organizadas, trabajadoras, provechosas. Construyen miel, propóleos, jalea real y... polinizan: ¡nada más, pero nada menos que metáforas para el trabajo alegre y entusiasta!

El Seminario como terraza y faro

Culminemos la conversación en la terraza, en el Seminario como *Symposium*, como banquete, donde al compartir el pan, nos hacemos “compañeros”. Presentaré algunas experiencias de Seminarios exitosos en esa dimensión, para luego formular algunas sugerencias para propiciar una táctica de formación permanente de docentes y como una estrategia optimista para agitar los sueños de la razón y para ponernos en vela contra el individualismo.

Perseguir la idea de *Seminarios académicos en la humanidad* es tan olímpico como preguntarse por la mítica piedra filosofal. Siempre hay raíces más remotas que las encontradas. Hay quien, atrapado en las coordenadas occidentales, puede remontarse a las famosas discusiones que Platón compiló, y afirmar que hubo Seminario desde que comenzó el *Symposium*.¹⁰⁵ Otros “quipus” nos llevarían a sospechar que do-

instrumentos de autoevaluación y de avalúo por el Profesor de estas experiencias. Vid. Sánchez C. (2013-14) *Informe sobre el Avalúo en Responsabilidad Social a través del instrumento de los retablos*, Informe interno del Departamento de Ciencias Sociales.

¹⁰⁵ Lotero Orozco (2004). *Los protocolos del seminario investigativo*, Bogotá, p. 1.

quier que hubo una hoguera- como en el mito de los *Jíbaros del Ecuador*- se produjo Seminario.

Con todo, varios estudiosos de los Seminarios (Ospina, Lotero Orozco, Arboleda) coinciden en ubicar la emersión de Seminarios académicos laicos y modernos en las críticas que las universidades alemanas, especialmente la de Gotinga, realizaron al concepto de *Cátedra*.¹⁰⁶ También existe consenso en destacar dos características importantes y distintivas desde su constitución: el empeño por romper con la dicotomía entre docencia e investigación, y el aprecio por las ventajas del trabajo intelectual colaborativo.

Rebuscando en historias que pocos parecen apetecer, selecciono dos ejemplos como botones de muestra en ese afán de pescar Seminarios sin anzuelo, y para sembrarlos en nuestros actuales estuarios de reflexión. El Seminario dirigido por Jacques Hadamard, en París, se fundó a principios de siglo pasado, y es considerado como un faro dedicado a las Matemáticas, y el Seminario Oratava de Islas Canarias, dedicado a la historia de la Ciencia que se fundara, a fines de siglo XX, y que vertiginosamente por mor de su enorme vitalidad se fue transformando en Fundación.

1. El Seminario Hadamard

Para conocer de este importante Seminario, contamos con la excelente contribución de Luis Carlos Arboleda. En su es-

¹⁰⁶ Las implicaciones políticas son insoslayables. Se trataba, además, de un movimiento de silla, pues literalmente se le movía la cátedra al canon.

crito sobre el papel de los seminarios en la práctica moderna de las Matemáticas, ha organizado materiales bibliográficos de la época del Seminario Hadamard, y nos permite una visión del espíritu y tenor de los mismos. Hadamard fundó este Seminario, inicialmente, con el propósito de estudiar las aportaciones de Poincaré. Y aunque las hostilidades de las guerras mundiales le “colorearon” el calendario, trabajó de manera responsable desde 1913 hasta entrados los años cuarenta. Nos refiere Arboleda desde sus visitas bibliográficas a la época:

“El Seminario tuvo un funcionamiento regular como espacio institucional. Inicialmente, las sesiones eran una vez por semana, luego se normalizaron en dos sesiones por semana. El seminario de Hadamard y la biblioteca de la *Ecole Normale Supérieure* fueron en aquella época los factores determinantes en la formación profesional de un matemático

Al comienzo del año, Hadamard reunía a los participantes en la biblioteca de su casa y repartía los artículos que se habían de estudiar. Se escogían en su mayoría entre las separatas que recibía de todo el mundo y que le parecían más importantes para discutir. También se consideraban publicaciones de otro tipo, y los títulos que proponían los participantes, “puesto que Hadamard siempre estaba abierto a sugerencias”. Los temas del Seminario eran representativos del **estado del arte** de las investigaciones en diferentes campos de las Matemáticas. Su propósito era dar un panorama lo más extenso posible de las Matemáticas contemporáneas.”¹⁰⁷

¹⁰⁷ Arboleda (2012). *El concepto de seminario en la práctica moderna de las*

Además, siguiendo a nuestro autor, el Seminario Hadamard no solo era un dispositivo de formación de comunidad de pares bajo la autoridad del Director,¹⁰⁸ sino que se convirtió en un medio para sancionar la experticia en determinados temas.¹⁰⁹ Concluimos con Weil y Arboleda: “Dado la erudición y la competencia de Hadamard en distintos dominios de la matemática, el seminario se convirtió en un fenómeno único tanto para los matemáticos franceses como para la comunidad matemática internacional”.¹¹⁰

2. El Seminario Oratava de Historia de la Ciencia

El Seminario Orotava deriva su nombre de dicha región de Islas Canarias, España. En 1990, con el impulso de un

matemáticas: Lecturas matemáticas, Vol. 33, N° 1, 2012, pp. 65-82. El énfasis es nuestro.

¹⁰⁸ Sobre aspectos específicos de la personalidad ejecutiva de Hadamard, nos refiere Arboleda a través de Weil: “Hadamard se comportaba como si las exposiciones estuvieran dirigidas a informarle a él personalmente; era a él a quien nos dirigíamos, y hablábamos especialmente para él. Lo entendía todo a condición de que estuviera bien explicado; cuando algo no era claro podía solicitar aclaración o incluso muy a menudo él mismo la proporcionaba. Siempre se reservaba la opción de agregar sus propios comentarios al final, algunas veces en pocas palabras, otras con más detenimiento. Nunca daba la impresión de ser consciente de su superioridad: todo aquel que hacia su exposición (no utilizo la palabra “conferencia”, de propósito, porque era imposible presentar una conferencia ante Hadamard) era tratado como par”.

¹⁰⁹ Es interesante la carta que Levy, estudiante del Seminario, escribe a Maurice Frechet, otro alumno célebre de Hadamard que entonces se desempeñaba como profesor en Strasbourg, mediante la cual solicita le sustituya en la exposición de una lectura que le fue asignada y que entiende que este puede desarrollarla mejor.

¹¹⁰ Arboleda, *op. cit.*

grupo de profesores del I.E.S. y de la Universidad de La Laguna, se aunaron esfuerzos para estudiar la historia de la ciencia desde una perspectiva interdisciplinar. Así, se organizó un Seminario que giraría en torno al desarrollo del conocimiento humano sobre el mundo natural. Debido al éxito del Seminario Oratava, la Consejería de Educación solicitó que se extendieran a La Laguna y a Gran Canaria.

Nos dicen los propios documentos estatutarios del Seminario:

“El proyecto que –cuyo nombre cabal es el de **Seminario Oratava de Historia de la Ciencia** y que recientemente se ha transformado en fundación– se mantiene activo desde hace siete años contemplaba al menos dos fases (la primera de ellas formativa, y la segunda, creativa) sin que ello quiera decir que ambas aparezcan como «momentos inconexos». Es lógico, sin embargo, que la formación haya primado en una primera etapa en la que se han desarrollado diversos cursos de formación (Historia de la geometría griega; De Arquímedes a Leibniz; De la ciencia triunfante a la pérdida de la certidumbre (1700-1900); La ciencia en el siglo xx; Ciencia y cultura en la Grecia arcaica; Ciencia y cultura en la Grecia clásica y helenística; Ciencia y cultura en las civilizaciones romana y árabe), que han ofrecido una panorámica amplia sobre momentos clave en la historia de la ciencia y que, sólo ahora, después de un cierto tiempo, la creación comience a ocupar un lugar central. La elaboración de estos currículos, la publicación de diversos artículos y la participación en varios proyectos europeos

relacionados con investigaciones en historia así lo atestiguan”.¹¹¹

La Fundación Canaria Orotava de Historia de la Ciencia nace, pues, el 2 de febrero de 1999 como maduración natural de aquel visionario Seminario Orotava fundado en 1990¹¹² Aun así, el camino, como siempre ocurre, está a medio hacer: Denuncian sus integrantes: “La Ley Orgánica de Educación Secundaria(LOGSE) en España ha convertido la interdisciplinariedad en norte del “cambio educativo”; pero no acaba de articular un mecanismo adecuado para formar al profesorado en la Interdisciplinariedad y superar así ese hiato que se ha dado en llamar como “*el tajo entre las dos culturas*”. Para ello, existe como foro y como faro el Seminario Orotava.

¹¹¹ Hernández et al. Miguel (200) Prieto et al. *Historia y epistemología de la ciencia: un currículo para el estudio de la historia de la ciencia en secundaria (la experiencia del Seminario Orotava)* documento interno.

¹¹² En la actualidad, la Fundación Orotava mantiene tres líneas editoriales. La primera consiste en la publicación de las actas del Seminario Orotava de Historia de la Ciencia, en colaboración con la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, desde 1991 hasta 2001 en formato libro y desde entonces en *cd-rom*. Estos libros no están a la venta, sino que se distribuyen directamente a las instituciones educativas canarias. La segunda es la publicación de libros que recogen las actas de los simposios y congresos que ha organizado la Fundación desde 2001; pueden comprarse directamente a la Fundación o a través de la Librería Pórtico, de Zaragoza. La tercera es la colección “Materiales de Historia de la Ciencia”, concebida para el uso didáctico de los profesores y alumnos de bachillerato. Se publican dos números, cada año; funciona por suscripción, para personas o instituciones.

3) *El Seminario de Educación General de la Facultad de Estudios Generales*

Luego de presentar en el ciclorama de trasfondo las magníficas experiencias de los Seminarios de Hadamare y de Orotava, no nos amilana el reto de historiar el nuestro como una expresión de trabajo serio, consecuente e iluminador. Ciertamente, el Seminario de Educación General constituye una de las instituciones más añejas de la FEG. La historia del Seminario de Facultad, como de otras tantas instituciones educativas inherentes al despliegue y trayectoria de los Estudios Generales en Puerto Rico, está en pleno desarrollo; su historiografía, a medio camino. El problema fundamental estriba en la ausencia de una sistematización y acervo cuidadoso de sus acuerdos, entendidos, logros y productos a través de las diferentes etapas de su historia. A diferencia de las fuentes impresas, boletines, revistas y libros, que permiten la fijación de un producto en las coordenadas y circunstancias de su época, las instituciones académicas que se nutren de las discusiones en foro deben autocontenerse, *ipso facto*, en una especie de archivo de la palabra, pues de lo contrario corremos el peligro de la iteración paralizante, y de entonces vernos forzados a reconstruir de mil maneras intersubjetivas lo que el viento se llevó. Si las meras actas no se convierten en memoria activa, y éstas no se registran observando los protocolos de Seminario¹¹³, con el paso del

¹¹³ Sobre los protocolos de los Seminarios existe una literatura académica que los trabaja de manera seria. Será material del péntalo que hemos de sugerir, a modo de cartas de navegación, para el Seminario de Educación General y, en particular, con la función de Registraduría y de los Protocolantes, la con-

tiempo se obnubilan y las discusiones se tornan circulares produciéndose el mítico, pero real, síndrome del manto de Penélope.¹¹⁴

En otro pergamino, se relatarán, con cuidado, episodios de la trayectoria del Seminario, y se intentará teniendo a mano las bitácoras y tábulas que se están preparando, año por año, para biografiarlo. Empero, tal como se dijo, hay dos momentos estelares que pueden trazarse con cierta nitidez. Son, a nuestro modo de ver, hitos ejemplares emblemáticos de las potencialidades que puede proveer un *Seminario de Educación General*, consecuente y estructurado, para la formación permanente de un profesorado idóneo en Estudios Generales: El Seminario de los años cincuenta y el Seminario que desde 2007 hasta hoy se viene celebrando bajo el palio reglamentario de Seminario Permanente.¹¹⁵ De este último, tenemos constancia a través de los Informes de su Coordinador, el doctor Waldemiro Vélez Cardona quien ha sido el responsable de reactivar las discusiones en torno a la Educación General en Puerto Rico. El Seminario ha pro-

sideración de estas discusiones. Vid. De Lotero Orozco (2002). *Los Protocolos del Seminario Investigativo*.

¹¹⁴ Vid. Maldonado Rivera et al., *Historia crítica... op. cit.*, p. 26.

¹¹⁵ *Reglamento de la Facultad de Estudios Generales*, (2009), UPR, p10. Reza la sección 12.2.1 El Seminario de Educación General es un foro de formación interdisciplinaria, interdepartamental e interfacultativo de los docentes sobre la Educación General. Provee un espacio de reflexión y diálogo constante sobre la filosofía, trayectoria, desarrollos, modelos, metodologías y nuevos enfoques entre otros aspectos, propios de la educación general que ha impartido e imparte la Facultad, así como sobre otras concepciones y modelos curriculares en Educación General, implantados en y fuera de Puerto Rico.

ducido un calendario, interrumpido por los pasados siete años, amén de ejercer su función de capacitación de profesores de reciente contratación. A nuestro modo de ver, su trabajo consecuente ha generado condiciones para que broten, como en el caso del Seminario Orotava, otros constructos de trascendencia, al modo de foros permanentes de discusión, como lo han sido la RIDEG, los cinco Simposios Internacionales de Estudios Generales y este valioso Seminario Internacional que, por tercer año consecutivo, sesiona en la capital dominicana. Ha tenido y tiene dificultades que podremos traer en la discusión de foro abierto. Y es en ese afán autocrítico que presentaremos, al cierre del ensayo, unas cartas de navegación a modo de propuesta abierta. Pero como al colega Vélez lo tenemos a la mano, se hace crónica aquí, de algo menos accesible: la historia documental.

Sobre el Seminario de los años cincuenta, tenemos algunas pistas de valor. Afortunadamente se cuenta con los Informes anuales de los Decanos de esa década. Mejor aún, una muy pintoresca producción periodística se despliega en la FEG, a mediados de los años cincuenta. Se trata de unos boletines con un auténtico espíritu informativo y formativo que salieron entre marzo de 1956 y marzo de 1960.

Es fabuloso el colorido de la vida cotidiana de los hombres y mujeres de la FEG a través del prisma de estas publicaciones, que mezclaban afabilidad de peculiaridades cotidianas, con el rigor de informar sobre las coordinadas problemáticas de la Facultad. También se hacían incluir ensayos de fondo sobre temas académicos de envergadura y traducciones de fragmentos de textos educativos importantes.

Veamos. En cuanto a los Seminarios se refiere, se conciben tres líneas de vida: trayectorias que se despliegan diacrónicamente durante todo lo ancho de la década. Está el despliegue del Seminario como terraza de bienvenida a la FEG, es decir, en cuanto hay que familiarizar a los profesores nuevos con la historia de los Estudios Generales como filosofía, como currículo y como institución. Es por ello que, a través del tiempo de este Seminario, por lo regular hay ciclos completos dedicados a estos menesteres. Una segunda ráfaga o dimensión que se nutre de contribuciones de profesores invitados desde el extranjero o de otras facultades del Recinto para disertar sobre grandes temas, obras o autores. Se observa, además, un tercer nivel, digamos de *mezannine* que, en el escenario óptimo debe producirse simultáneamente entre los Seminarios departamentales y el de Facultad, y que consiste en responsabilizar a los docentes de plantilla propia en la presentación de problemáticas pertinentes al desarrollo curricular de los Estudios Generales más allá de las disciplinas. Este nivel de puentes es crucial, porque permite u obstruye, según la estrategia utilizada, a dar progresivos movimientos de crecimiento en espiral o sencillamente caer en círculos viciosos de repetición de información. La sincronía de funciones era advertida desde los años fundacionales:

“El Seminario de la Facultad tiene un compromiso con el conocimiento como tal, que es de especial urgencia para los maestros participantes en el programa... Eso quiere decir que para que el Seminario de la Facultad responda al mismo principio pedagógico que debería determinar la selección de los materiales en los cursos particulares, parte sustancial de su tiempo debería

dedicarse al análisis de hipótesis, teorías y problemas en formulaciones recientes de las diversas disciplinas del saber, ...o de aquellas que tienen un interés metodológico y sustantivo permanente”¹¹⁶.

Así se evitaría limitar el foro a un mero espacio de socialización y permitiría conversaciones, cualitativamente superiores. Sobre este crucial aspecto de las discusiones circulares trabajemos, con mayor precisión, a partir de la propuesta sobre las cartas de navegación de los Seminarios y sus protocolos de práctica teórica.

Hay noticias de los Seminarios para toda la Facultad desde el año académico 1951-52, bajo la dirección del propio Decano, aún interino, Ángel Quintero Alfaro. En uno de ellos, bajo el palio “ Problemas de la sociedad moderna”, se desarrollaron discusiones sobre sendas obras de Ortega y Fromm.¹¹⁷ El otro lo dictó el profesor distinguido de la Universidad de Chicago Joseph Schwab “sobre la *Enseñanza de las Ciencias*”.

Por su parte, los directores departamentales dejaron constancia, a lo largo de la década de los años cincuenta y a través de los informes periódicos que se anejaban a los *InfAnu* de rigor, de la función formativa que estos fomentaban justo en un momento de ardua discusión entre los paradigmas en pugna en la propia filosofía y praxis de la Educación General.

¹¹⁶ Torres J. A. (1958). *El Seminario de la Facultad en el Programa de Estudios Generales*, p. 4.

¹¹⁷ Ver de Maldonado Rivera (2014). *Resúmenes de los InfAnu de la FEG (documento de trabajo)*.

En efecto, mientras los seminarios departamentales, atendían aspectos especiales de sus áreas del saber, tanto como discutían en derredor de las metodologías didácticas idóneas para la consecución de los objetivos del aprovechamiento estudiantil, el Seminario de Facultad atendía el medular aspecto de la integración.¹¹⁸

Un momento importante advino al año académico 1952-53, en el marco del cincuentenario de la fundación de la Universidad de Puerto Rico. Quintero logra invitar a un conjunto de figuras vinculadas, de alguna manera, a la Educación General del momento: Richard McKeon, Joseph Schwab, Aaron Sayvetz y James Olsen, entre otros. Hay crónica de que estos

¹¹⁸ Es muy revelador el interés que existe en la Facultad por reflexionar y divulgar ideas sobre las propias instituciones que ella genera. Esto es palmario en la lectura de los múltiples boletines informativos que periódicamente se publicaron desde el año 1956 hasta el 1960. Sobre el Seminario de Educación General de la FEG expresa el profesor José Arsenio Torres: “Hasta la fecha he apuntado a lo que podría llamarse problemas de integración en la enseñanza al nivel de los estudios generales: a saber, la integración como familiaridad con lo que está ocurriendo; la integración como entendimiento de los principios comunes a los diversos cursos y de aquellos que son privativos de algunos cursos, por concepto de la diferencia que puede existir entre estudios de naturaleza científico natural, científico social y humanística. También he planteado la función del Seminario de Facultad como una de integración al establecer un principio de relación, ya sea entre los cursos de Estudios generales y el resto de la educación universitaria, ya sea entre los cursos de Estudios Generales y la cultura de nuestro tiempo, ambas alternativas tomadas en relación con el estudiante, bien como especialista, o como persona humana como tal. Finalmente he hablado de integración como conjugación de diversos factores concurrentes en todo programa posible de educación, sea general o especializada”. *El Seminario... op cit.* Boletín de Estudios Generales, Vol. 2, No. 8 marzo de 1958, p. 3 y 5.

profesores se incorporaron, tanto a los Seminarios departamentales como al Seminario de Facultad.¹¹⁹ Desde entonces y por toda la década, una de las principales características del Seminario fue la de dejarse nutrir por los destacados profesores e investigadores visitantes que compartían funciones docentes y de investigación con participaciones en el Seminario de Facultad. En esta línea hemos registrado a intelectuales de la talla de Robert Redfield,¹²⁰ Theodore Brameld¹²¹ y Gerald Holton,¹²² entre otros. Esto contrapunteaba con la comparecencia comprometida de un núcleo destacado de intelectuales puertorriqueños y latinoamericanos que, tomando la Educación General como motivo filosófico, encontraban en el Seminario un espacio de crecimiento.¹²³

Sin embargo, cabe preguntarse por el marcado sesgo a favor de figuras provenientes de la academia norteamericana.

¹¹⁹ Maldonado Rivera M. *Resúmenes... op. cit.* p. 5.

¹²⁰ Importante sociólogo norteamericano que se destacó por sus importantes investigaciones con el método de observación participe en Yucatán y otras regiones desatendidas por las ciencias sociales.

¹²¹ Seguidor de las ideas de Dewey, precursor de la interdisciplinariedad entre la filosofía, la antropología y la educación. Se considera el fundador de la escuela reconstruccionista en el pensamiento educativo. Tiene estudios específicos sobre Puerto Rico y el Japón.

¹²² Importante autor de uno de los textos que precisamente se utilizaban en el curso de Ciencias Físicas: *“Introducción a los conceptos de la física”*.

¹²³ Entre estos quiero mencionar a Don Ángel Quintero encabezando la lista y a José Arsenio Torres, Herbert Martí, Domingo Marrero, Pedro José Rivera, Jorge Luis Porras Cruz, Héctor Álvarez Silva, Mario Anglada entre los más destacados. Entre los latinoamericanos, después de las tempranas estancias de Jorge Millas y Rissieri Frondizi, cabe mencionar a Roberto Torreti, José María Bulnes, entre los más destacados.

Otra poderosa arista que está sobre el tapete de la investigación tiene que ver con el poderoso papel de las fundaciones filantrópicas en el financiamiento de estas visitas, en términos particulares, y del proceso de “*pigmentación ideológica*” en medio del binarismo de la guerra fría y sus repercusiones en la Educación Superior, en sentido general.

Entre tanto, observen la comprometida jornada de aquella gente. En ocasiones, todos los lunes de 10:00 a 12:00¹²⁴; otras veces, todos los martes de 3:00 p.m. a 5:00 p.m.¹²⁵ se reunía el Seminario de Facultad. Ya los departamentos calendarizarían sus ídems. La programación académica era rigurosa, y en la investigación para la segunda entrega del libro, *Historia crítica de la Educación General en Puerto Rico*, pondremos a disposición del interesado los temarios, autores y problemas sobre los que versaron los Seminarios, así como una mirada crítica sobre sus sesgos valorativos y epistemológicos.

En la edición de octubre de 1959 del *Boletín* archiacudido, el profesor Mario Anglada, publica unas reveladoras estadísticas sobre el Seminario, a quien le adjudica una existencia ininterrumpida de cinco años. Su tabulación arroja ochenta y tres sesiones con una asistencia promedio de veintiséis profesores, por reunión. Hubo presencia de quince “destacadas personalidades de distintos campos del saber”, y fungieron

¹²⁴ *Boletín Estudios Generales*, oct. 57, p. 4.

¹²⁵ *Boletín Estudios Generales*, oct. 59, p. 4.

de moderadores veintitrés de nuestros docentes.¹²⁶ A nuestro parecer, por su abundante presencia y por la calidad de sus componentes, los Seminarios se constituyeron en la modalidad emblemática de la FEG para la década de los años cincuenta. Uno de los pocos estudiosos de los Seminarios de Educación General, protagonista clave de esa época, el profesor José Arsenio Torres escribió exaltando sus valencias:

“El Seminario...ocupa un lugar y ejerce una función comparable al lugar y la función de la conciencia en la estructura de la personalidad.¹²⁷ Su función ideal es de tipo doble: por un lado, tiene una encomienda conservadora... y, por el otro lado, tiene una función crítica y prospectiva, la de explorar limitaciones, sugerir cambios y apuntar direcciones en que el programa ideal puede ir convirtiéndose en realidad, día a día, año tras año”.¹²⁸

Casi sesenta años después, el Seminario es motivo de interés en este escorzo que solo persigue apostar energías reflexivas desde un inconsciente colectivo pletórico de entusiasmo intuitivo. Para que el foro sea, en sí mismo, un faro.

Con todo y lo explícita que hace la evidencia el aserto de los dos momentos de fulgor mencionados en la historia del Seminario de Estudios Generales de la FEG, debemos establecer diferencias significativas entre estos hitos, no solo por las características intrínsecas de los Seminarios y sus acometimientos teóricos, sino por las peculiaridades

¹²⁶ *Boletín de la Facultad de Estudios Generales*, (octubre 59).

¹²⁷ Torres, J. A. (1958) *Los Seminarios...op. cit.* pp. 3 y 5.

¹²⁸ *Ibidem*.

histórico-sociales de sus respectivos contextos. En esta línea de pensamiento, cabe señalar el propio perfil académico de los profesores de reciente contratación, quienes en los años cincuenta apenas poseían grado de Maestría y, en nuestros recientes días, la incorporación se realiza desde las alturas de una hiperespecialización de doctorado. Esto, aunque a nuestro modo de ver, no necesariamente implica una ventaja para éstos últimos, sí impone diferencias en las actitudes y los acercamientos empáticos hacia la integración del conocimiento y la Educación General.

Otra circunstancia que aviva la pluralidad interpretativa que este asunto amerita lo constituye la solidez de la propia FEG y el momento histórico en la línea de vida en que el Seminario le ha tocado desenvolverse. En los cincuenta, asistíamos a un período de crecimiento y de recursos en expansión en la FEG; mientras que en el hito actual regresamos un tanto maltrechos de las batallas de un proceso de reconceptuación del Bachillerato total que dejó profundas cicatrices. A contrapelo de lo anterior, cabe proponer la justipreciación comparativa entre aquellos años cincuenta, marcados por el carimbo del binarismo y maniqueísmo ideológico extremo, en todos los órdenes, y nuestros días en donde el mundo multipolar o policentral parece marcar rumbos en la política y la poética de vivir. Sobre la temática de los Seminarios, pueden derivarse conclusiones muy interesantes sobre los paradigmas teóricos en lucha, el canon hegemónico correspondiente y las propuestas de apertura y complejidad. Todo ello se constituye en materia de un concienzudo e indetenible examen.

Cartas de navegación para Seminarios en Estudios Generales: propuesta abierta

Las cartas de navegación representan para el Seminario el repertorio, el carcaj de saetas, la cornucopia de víveres y esperanzas. En los fríos vericuetos de ciertas jergas disciplina-rias usan el concepto de protocolo para explicar el universo de los procedimientos, el menú de algoritmos o simplemente las reglas de juego.¹²⁹ Se supone que el protocolo provee de carne sociológica al mero marco normativo, y que se establezca como un prontuario de hebras intermediarias entre el reglamentar y el actuar .

Me permito, sin perjuicio para referirme a ellos, importar imágenes de viajeros y exploradores en el afán de animar la empresa. Propongo que consideremos una hoja de ruta que nos conduzca por un mapa de cinco aristas latentes, expuestas y fértiles para nuestros Seminarios.

La primera, **el espíritu de coligación del Seminario o *As-sabiyyah***,¹³⁰ ética de trabajo colectivo que nos produce sentido y filogénesis solidaria. Pues en ausencia de solidaridad, el vacío, o precipita a una entropía desenfrenada o tiende al vasallaje ante los insensibles criterios de mercado, o a una letal combinación de ambas inercias. Así y solo así, el seminario ha de convocarse por amor educativo, por ejercicio

¹²⁹ Existe una importante literatura, producto de la práctica de desarrollar los protocolos de los Seminarios investigativos. En particular, hay una buena cantera entre los docentes de universidades de Colombia y Venezuela.

¹³⁰ JaldúnIbin, (1997/1857). *Prolegómenos de Historia Universal*. Fondo de Cultura Económica, México.

del oficio gregario, por altruismo y generosidad. A la voz del aura, el Seminario se nutre de un voluntariado activo, capaz de mantener el precepto de la solidaridad de propósito por encima y más allá de vaivenes administrativos en las instituciones.

Segundo, el mecanismo de ese organismo vivo que es el Seminario debe tomar en cuenta el criterio erótico y estimular la constitución de una **cópula directiva**, núcleo relativamente compacto, forjado a base del mérito y la confiabilidad; efectivo en su movilidad, responsable ante sí mismo, ante el grupo amplio y, sobre todo, potente y fértil. En esta directiva, deben atenderse tres áreas intrincadas entre sí: **La Coordinación Académica**, responsable de enfrentar todos los retos intelectuales que se presenten en el transcurso de los Seminarios, (preparar bibliografías, redactar preguntas guía, introducir los temas, venir preparado con un repertorio de aporías y problemáticas a desbrozar, moderar las sesiones de discusión y producir las síntesis necesarias para avanzar intelectualmente en los niveles de aprovechamiento del Seminario), **la Registraduría histórica**, responsable de coordinar, sensibilizar y pulir a los importantes “protocolantes”, así como de tener pulcritud y eficiencia en la conservación de las memorias, y **la Silla del Vocero de medios**, quien coordina, como se colige, toda la difusión del Seminario, acorde con las necesidades requeridas y con las tecnologías educativas de punta. Con pleno acceso a las redes de intercomunicación entre la colmena del Seminario y su núcleo directivo, desde esta *silla*, se llevarán a cabo las actividades inherentes al avalúo constante. Es evidente, el nú-

cleo directivo trabaja constantemente, pues no solo diseña, provoca y desarrolla las puestas en escena de los Seminarios, según calendario, sino que tiene la enorme responsabilidad de establecer el tejido intelectual y las ráfagas empáticas de socialización y de intercambio que hacen del Seminario un hogar académico no solo necesario sino además apetecible.

Tercero: aun cuando se estima prioritario el espíritu de espontaneidad, contenido en el primer precepto, esto es válido fundamentalmente para el núcleo directivo. **La colmena del Seminario** tendrá formalidad: estará constituida por todos los profesores de reciente contratación, a tiempo completo o parcial, de la Facultad concernida y por todos aquellos colegas que se consideren en crecimiento y con deseos de contribuir al mejoramiento de su persona y del prójimo. Tan solo de los primeros se levantará un **padrón**, para dar oportunidad a que se produzcan constantes intercambios formativos entre este segmento de la matrícula compelido y el núcleo directivo del Seminario, dotando así al proceso, de algo mucho más allá de lo que requiere el nivel normativo. En efecto, el Seminario, en armonía con uno de sus objetivos fundamentales, el de servir de semillero propiciador para la formación de profesores idóneos en Educación General se constituye en Asamblea de discusión abierta cada vez que se convoca. Todas las reglas del procedimiento parlamentario entran en vigor, y en el foro, la directiva se disuelve en sus pares de diálogo.

Cuarto: **La programación académica** del Seminario debe constituir un libro abierto a la discusión, y la directiva destinará, a principios del año académico, un espacio para estas

deliberaciones. Debe imperar el ecuánime criterio democrático y propiciarse la rotación en la participación de las ponencias del Seminario. Esta rotación, no solo incluye a ponentes y departamentos, sino que se vislumbra por igual en cuanto a enfoques teóricos, problemas pedagógicos y aporías filosóficas se refiere. A fin de semestre, la Coordinación Académica y la Registraduría histórica producirán los materiales para deliberar sobre el *transvalúo* y el progresivo robustecimiento del Seminario (con el repertorio anejado de los informes de los protocolantes), con miras al decantamiento de la agenda del subsiguiente ciclo.

Quinto: Apropiación de una imagen de la faena artística en el teatro y en la música. El trabajo está en los ensayos; el día de la función es para el goce. Por supuesto, el Seminario implica trabajo duro.¹³¹ El núcleo directivo rinde, al final de cada semestre, un Informe, y los protocolantes rotativos (profesores de reciente contratación) redactan una memoria crítica de las sesiones y del estatus de las discusiones. Toda esta bitácora de trabajose va compilando por el Registrador del Seminario, y su edición crítica formará el corpus de los anales de la institución, materia prima para su ulterior evaluación por la crítica histórica.

Y es que al igual que en el arte, el latido vital del Seminario está en el *complexus* y en el faro entre foro y foro. Es en ese umbral cuando se trenzan los actores y actrices del

¹³¹ Sobre los aspectos de reconocimiento al trabajo y al esfuerzo por las instituciones de Educación superior debemos también formular algunas sugerencias. Quedan, con gusto, para otra presentación y otros foros.

Seminario. Donde se producen las tramas, las mediaciones, intersubjetividades, diálogos múltiples, complicidades, sutilezas, emplazamientos y toda suerte de plataformas efectivas y afectivas. Pues, en los Seminarios y en el Arte, como en toda acción humana que conlleve respiración e inspiración, propugnamos por el triunfo del potente *Eros* sobre *Thánatos* alado.

Bibliografía

Arboleda, L. (2012). El concepto de Seminario en la práctica moderna de las matemáticas. *Lecturas matemáticas*, 33(1), 65-82.

ASCUN. (1986). El seminario investigativo: Algunas experiencias en universidades colombianas. *Mundo Universitario*, (25),12.

Córdoba M. (2013). Seminario de Estudios Generales: una aproximación a la integración de teorías, recursos y experiencias en el espacio universitario. *Ciencia y Sociedad*, 38(4), 829-832.

División de Estudios Generales. (1944). *Informe Anual 1943-1944*. Río Piedras: Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

Exley, K. & Dennick, R. (2007). *Enseñanza en pequeños grupos en Educación Superior: tutorías, Seminarios y otros agrupamientos*. Madrid: Narcea.

Facultad de Estudios Generales (1956-1961). *Boletín Informativo Estudios Generales*. Río Piedras: Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

Facultad de Estudios Generales (1950-1951- 1961-1960). *Informe Anual*. Río Piedras: Universidad de Puerto Rico, Río Piedras.

Facultad de Estudios Generales. (2007). *Reglamento*. Río Piedras: Universidad de Puerto Rico. Río Piedras.

Facultad de Estudios Generales. (2011-12). *Resolución de la sobre los cupos en los salones*, Río Piedras.

Hoyos, J. (1988). El seminario en la experiencia docente de la Facultad de Filosofía de la Universidad Javeriana. *Universitas Philosophica*, (10). 39-53.

Huber, G. L. (2012). Aprendizaje activo por cooperación en equipos pequeños. Recuperado de http://metaaccion.com/descargas/practico_26_Aprendizaje_activo_por_cooperacion_en_equipos_pequenos.pdf

Huber, G. L. & Carnap, M. (2012). ¿Cómo evaluar la calidad del aprendizaje? Recuperado de http://metaaccion.com/descargas/practico_28_calidad_aprendizaje.pdf

Jaldún I, (1997/1857). *Prolegómenos de historia universal*. México: Fondo de Cultura Económica.

Jedin, H. (1981). *Historia del Concilio de Trento*. Pamplona: Universidad de Navarra.

- Larrazábal, F. (1856). *Historia de los seminarios clericales*. Caracas.
- Lotero, G. (2004). *Los Protocolos del Seminario Investigativo*. Medellín.
- Lotero, G. (1993). *La evaluación del seminario*. (Texto inédito de trabajo académico). Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana, Programa de Cualificación Docente, 7.
- Lotero, G. (1992). *La Discusión en el Seminario Investigativo*. Medellín: ASIESDA- Promadua, 12.
- Maldonado, M. (2014). *Resúmenes de los InfAnu de la FEG en la década de los 50's*. (Manuscrito inédito). Río Piedras.
- Maldonado, M., Vélez, W. & Sánchez C. (2013). *Historia crítica de la educación general en Puerto Rico*. San Juan: Ediciones Mágica.
- Mazia, V. & Shaposhnikova. T. (1998). *Jacques Hadamard, A Universal Mathematician*. Providence.
- Mondolfo R. (1969). *Los seminarios de investigación filosófica. Finalidad y exigencias fundamentales*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Morin, E. (1999/2002). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Nalús, M. (1992-1994) *Práctica del Seminario Investigativo*. (Simposio Permanente sobre la Universidad, Sexto Seminario General). Santa Fe de Bogotá: ASCUN, 34.
- Navarro, N. (1981). *El Seminario Investigativo* (Simposio Permanente sobre la Universidad, Primer Seminario General). Bogotá: ASCUN.
- Ordóñez, A. (1988). *Anotaciones sobre el seminario investigativo*. Bogotá: Universidad Pontificia Javeriana, Facultad de Ciencias Jurídicas y Socioeconómicas, Departamento de Investigaciones, 91.
- Ospina, C. A. (1995). Seminario investigativo. *Revista de la Universidad de Caldas. Manizales: Universidad de Caldas*, 15(3-4), 17-32. Recuperado de docencia.udea.edu.co/biblioteca/formación.../**seminario**%20alema
- Ramos, I. (2002). *Manual de educación en servicio*. San Juan: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Sánchez, C. (2013-14). *Informe sobre el avalúo en responsabilidad social a través del instrumento de los retablos*. (Informe inédito del Departamento de Ciencias Sociales). Río Piedras: Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- Sánchez, C. (2013-14). *Tábula de datos históricos sobre Decanos y Directores de los Departamentos de la FEG*. (Informe inédito). Río Piedras: Universidad de Puerto Rico.

Santa, G. & Blades, R. (2010). Me cambiaron las preguntas. *Irrepetible*. San Juan.

Torres J. A. (1958). El seminario de la Facultad en el Programa de Estudios Generales. *Boletín Estudios Generales*, 2(8).

Vélez W. & Sánchez C. (2012-13). *Entrevistas a profesores jubilados de la FEG*. (Manuscrito inédito). Río Piedras.

Los estudios generales y la integración a la docencia de recursos de la información para la gestión de conocimiento

Lucero Arboleda

Introducción

Este seminario nos brinda la oportunidad de un grato y periódico encuentro que nos obliga a hacer un alto y reflexionar sobre aspectos que, en nuestro caso, no son precisamente de nuestro dominio, pero que, dados el compromiso, la capacidad de convocatoria y la generosidad intelectual de quienes lo hacen posible, nos obliga a hurgar en la literatura disponible y a estructurar algunas ideas que, compartiéndolas, recibirán el beneficio de ser mejoradas por quienes las sometan al rico proceso de pulirlas y enriquecerlas desde múltiples perspectivas.

El arisco tema de los Estudios Generales, así como la integración a la docencia de recursos de información para la gestión de conocimiento, lo estamos desarrollando a través de una revisión de literatura, y es el primer hallazgo de la escasez de trabajos sobre gestión de conocimiento, desde la

perspectiva de la educación superior. Es entonces fácil inferir que son aún más escasos los que vinculan gestión de conocimiento con docencia.

Intentaremos entonces colocar los Estudios Generales como el holístico marco de referencia, en términos de que provee la dirección y el sentido que debe tener la gestión de conocimiento; el objeto de estudio es la gestión del conocimiento y los recursos de información representan las vías para generar una cultura y dar lugar a una infoestructura digna de la misión y funciones esenciales de la universidad. Siempre corriendo el riesgo de asumir conceptos no muy comunes en el mercado discursivo de la educación, que nos impone una suerte de automatismo verbal donde no deben faltar determinados conceptos y expresiones y en el que otros pueden resultar peligrosos anacronismos. Tal es el caso de las instituciones culturales destinadas a mantener vigente la articulación social a través del indestructible vínculo de la solidaridad intelectual. Me refiero, sin lugar a dudas, a la biblioteca universitaria, llamada a tener el peso curricular de posibilitar recursos conceptuales, de información, tecnológicos y humanos que permitan al estudiante asomarse al incesante proceso de producción de conocimiento, revirtiendo su papel de observador o consumidor de conocimiento, en dinámico gestor del mismo.

Elementos del ecosistema de la gestión de conocimiento

Información: perspectivas convergentes

La aparición en el escenario científico de la Filosofía de la Información como disciplina que aborda, entre otros aspectos, la naturaleza conceptual y los principios básicos de la información, incluida su dinámica y utilización, parecieran sugerir la necesidad de un abordaje del tema desde la interrogación, más que desde afirmación categórica alguna.

Quienes trabajamos todos los días en los diversos procesos de gestión de productos y servicios de información tendemos a relacionarnos con ella dentro del complicado ciclo de transferencia de insumos de conocimiento, con la presencia de cada vez más actores, los cuales generan complejas relaciones sociales y económicas que tienden, con frecuencia, a polarizar nuestra atención entre las diversas aristas de lo informacional como categoría ontológica independiente. Lo cual obliga a establecer la diferencia entre lo físico/material, vale decir el soporte o continente, y lo mental o contenido.

Sobre el particular, Floridi¹³² nos ofrece una alternativa para abordar la información desde una doble perspectiva:

- **Información como realidad**, también conocida como información ecológica, tal es el caso de los signos físicos que no son falsos ni verdaderos. Vale decir que estamos frente a la interacción del hombre con

¹³² Floridi, L. *Open problems in the philosophy of information*. Disponible en: <http://www.wolfson.ox.ac.uk/~floridi/pdf/oppi.pdf> Consultado: 28-06-14

la información del universo. Esta modalidad de información presupone el soporte físico que encarna la información, pero no requiere ningún alto grado de representación cognitiva o procesamiento computacional para ser utilizable.

- **Información acerca de la realidad**, información semántica, fruto de una elaboración en la búsqueda de significados.

La cíclica relación entre ambos tipos de información se hace evidente, cuando comprobamos que la observación de los anillos de un árbol o de las características físicas de una piedra, tiene el potencial de hacer del árbol o la piedra una fuente primaria. Efectivamente, árbol y piedra aportan información sobre la edad del primero o las características del suelo. Información que está al servicio de quien haya decidido decodificar la información que nos regala la naturaleza. Esta información como realidad, una vez es interpretada y contextualizada está llamada a generar información acerca de la realidad, que circule a través de fuentes secundarias como artículos de revistas, informes, vídeos, libros, entre otras fuentes. Así como de seminarios, congresos y todas las posibilidades que nos ofrecen las TIC.

En el entorno universitario la generación desde el aula de información acerca de la realidad, devela el alcance y la dinámica de las estrategias de enseñanza aprendizaje que la producen, la divulgan y la diseminan.

Docencia para formar, educar o informar

Para los fines de esta presentación, el segundo elemento del ecosistema de la gestión de conocimiento se sustenta en el propósito u objetivo de la función docente, y se torna imprescindible establecer diferencias básicas entre formar, educar e informar.

Autores como Trujillo Amaya, con una acuciosa investigación sobre la diferencia entre educación y formación enfatiza la dimensión intelectual de la primera y la dimensión espiritual de la formación. Sobre el particular nos ofrece el concepto aristotélico de formación en su dimensión espiritual: pues “formación evoca la actividad del espíritu que procede del conocimiento y el sentimiento, educados éticamente, y cuyo reflejo es el carácter o modo de ser del individuo”¹³³.

Sobre la diferencia entre formación e información, nos señala que la formación implica información, pero no es el caso que la información sea condición suficiente de la formación. La esencia de la formación queda maravillosamente ilustrada por Gadamer quien afirma: “la formación implica una distancia de sí mismo para juzgar de manera más amplia el horizonte sobre el que el juicio es realizado”¹³⁴.

¹³³ Trujillo Amaya, J. F. (2009). Formación humanística o formación por competencias. *El hombre y la máquina*, (32), 10.

¹³⁴ Gadamer, H. G. (1993). *Verdad y método* I. Salamanca: Sígueme.

En ese orden de ideas, Trujillo Amaya plantea los desafíos a los modelos educativos y a las propuestas curriculares, cuando nos recuerda que las diferencias entre educación y formación por un lado, y formación e información, por otro, ponen en evidencia uno de los dilemas más fuertes del proceso pedagógico: “para formar se requiere imponer un esquema cultural, pero al tiempo se necesita de la libertad y la autonomía; para educar se debe someter al individuo a una arbitrariedad cultural que determina las pautas de conducta, el repertorio de acciones y la información de base para el accionar de la persona; pero, al mismo tiempo, es absolutamente necesario desarrollar la capacidad de elección, de transformación y de creatividad en la conducta y los actos del individuo”¹³⁵.

Si la formación es también entendida como conducir al logro de la forma más perfecta de la persona, la cual solo puede lograrse mediante la participación libre y autónoma de las personas que se encuentran en el proceso de formación¹³⁶, entendemos que los recursos de información, en todas sus modalidades, y su consubstancial vinculación a los procesos de enseñanza aprendizaje podrían representar un aporte a la formación, en tanto proporcionan la oportunidad de enriquecer y diversificar los insumos intelectuales aportados por el docente, al tiempo que estimulan al estudiante a incursionar en un universo en el que desde la información contextualizada se puede avanzar a la generación de ricos y

¹³⁵ Trujillo Amaya, J. F., *op. cit.*, 12

¹³⁶ *Ibidem*, p. 11.

variados mundos de significados. De manera que el proceso formativo esté orientado a impactar el conocimiento como dimensión específicamente humana, a la vez que involucra intereses de la vida humana y el uso pleno de la libertad en la construcción de sí mismo y, por tanto, de los procesos y los recursos que hacen posible su formación¹³⁷.

Lo antes señalado permite visualizar la integración a la docencia de los recursos de información desde una perspectiva más rica, más amplia que aquella que entiende que la educación superior solo debe preparar a los individuos para la utilización del potencial humano en el progreso económico y social. Es esa la razón por la cual en vez de hablar de seres humanos se habla de recursos humanos, es decir, sujetos del desarrollo económico, potenciales creadores de riqueza, trabajadores eficientes¹³⁸.

El otro elemento importante es la integración curricular, que es parte de las tendencias pedagógicas contemporáneas que han logrado un gran consenso, al menos en términos retóricos, gracias a las tres buenas razones que nos plantea Méndez Sastoque¹³⁹: razón intelectual, que posibilita el cruce sistemático entre teorías, conocimientos y perspectivas de otros campos, con el respaldo de enfoques multidisciplinarios, interdisciplinarios o transdisciplinario. La razón pedagógica se sustenta en la generación de condiciones más

¹³⁷ *Ídem*.

¹³⁸ *Ibidem*, p. 15.

¹³⁹ Méndez Sastoque, M. J. (2008, jun.). La formación sociohumanística en contexto de dominancia científico-técnica. *Paradigma*, 39(1), 10.

propicias para el aprendizaje, pues organiza el conocimiento en unidades completas y abiertas, en vez de unidades fragmentadas y cerradas. La razón social nos recuerda que el aprendizaje es una actividad individual, lo cual no significa que se haga en solitario. Los cursos diseñados de manera integrada interesan, por lo general, más a los estudiantes y les ofrecen temas más atractivos para conversar fuera del aula de clase, precisamente porque son más relevantes al mundo en que cotidianamente ellos se desenvuelven.

Una de las amenazas a los esfuerzos dirigidos a la integración curricular es, según Méndez Sastoque, “la dominante tendencia de los docentes a comunicar conocimientos acabados. En esta tónica, lo que importa es el resultado final, es decir, aquello ya convertido en instrumento o protocolo listo para ser utilizado o aplicado, más que la historia y los procesos tejidos por aquellos hombres y mujeres que lo hicieron realidad. De esta manera, el conocimiento transmitido o compartido aparece deshumanizado, en la medida que, al presentarlo como terminado o concluido, es automáticamente liberado de la angustia, las dudas, el deseo, las alegrías, las frustraciones y por qué no de los toques de suerte que acompañaron su aparición”¹⁴⁰.

La perspectiva curricular integral fundamentada, entonces, en un equilibrado desarrollo de lo cognoscitivo, lo axiológico y lo actitudinal, demanda múltiples recursos de aprendizaje en pro del proceso de convertir datos en informa-

¹⁴⁰ *Ídem*

ción, información en conocimiento, y conocimiento en inteligencia social. Aportes sustanciales para la formación de ciudadanos capaces de dar vigencia a un orden social con profunda fidelidad a la dignidad humana.

Gestión de conocimiento en la docencia

El ecosistema de la educación superior, definido por su naturaleza, misión, principios y valores, y expresado en las características universales de este nivel y en las propias de cada universidad, parece sugerir un perfil propio a la gestión de conocimiento en el marco de las funciones esenciales de la universidad.

Para abordar un tema tan polifacético, iniciemos nuestro análisis por el alcance de la palabra gestión, en una de sus múltiples acepciones, que para nuestros propósitos resulta especialmente pertinente: “gestionar no es más que administrar, para la obtención de resultados, mediante el cumplimiento de objetivos, con la utilización correcta de los diferentes recursos y el control de los procesos”¹⁴¹. En su acepción más simple, es lograr que suceda lo que nos hemos propuesto.

Esta definición nos conduce a abordar la gestión docente desde la interrogación:

¹⁴¹ Sánchez Díaz, M., Vega Valdés, C. (2006, agosto – septiembre). La gestión del conocimiento y su relación con otras gestiones. *Ciencias de la Información*, 37(3), 35.

- ¿Qué es lo que queremos que suceda en la docencia?
- ¿Estamos trabajando para formar ciudadanos? o
- ¿Estamos capacitando o entrenando para el desarrollo de las competencias que exige el mercado laboral y cuyo único norte es la inserción del egresado en la fuerza laboral?

La formación de ciudadanos es, sin lugar a dudas, la opción preferida. Solo que, como veremos más adelante, esta apuesta a la formación no es una simple declaración de principios, ni un recurso retórico; debe tener claras expresiones en un patrimonio intelectual, capaz de testimoniar los resultados del quehacer de cada función de la universidad.

Ahora resulta pertinente abordar el otro componente de nuestro tema: el conocimiento. Con diversas definiciones tan abundantes y ricas como el mundo de significados que es capaz de evocar.

- Vizcaya¹⁴² considera el conocimiento como un proceso, en virtud del cual la realidad se refleja y se produce en el pensamiento humano; dicho proceso está condicionado por las leyes del devenir social y se encuentra inexorablemente unido a la actividad práctica, por lo que el conocimiento es la base para la acción.

¹⁴² Vizcaya, D. (1997). *Lenguajes documentarios*. Buenos Aires: Nuevo Paradigma.

- Según Valhondo¹⁴³, el conocimiento se origina en la mente de las personas, como producto de la interacción entre creencias, experiencias, inteligencia, intuiciones, juicios, valores, etc. El conocimiento está en las personas y se puede transmitir a través de la observación y el lenguaje. Asimismo, se puede llevar a determinados componentes físicos, lo que permite que pase de la mente de las personas a implementos de fácil manejo para otros individuos.
- Para Sanz¹⁴⁴, el conocimiento es información ordenada y estructurada por el entendimiento, a través de estructuras preexistentes en la memoria, que son capaces de retener determinada información, que luego forma parte del conocimiento de la persona.

La primera definición alude a la naturaleza esencialmente humana del conocimiento, pues se da en la mente de cada ser humano y en el rico ecosistema social. También hace un aporte sustancial, pues vincula el conocimiento con la acción. Aporte que nos remite a un obligado examen sobre los procesos y resultados de la toma de decisiones, especialmente aquella que afecta nuestras vidas como ciudadanos. La falta de coherencia entre decisiones, necesidades y demandas sociales pareciera negar el valor del conocimiento como recurso para la inteligencia social. Así lo testimonia la

¹⁴³ Valhondo, D. (2003). *Gestión del conocimiento: del mito a la realidad*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.

¹⁴⁴ Sanz, E. (1994). *Estudios de usuarios*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

inequidad social que se expresa en los índices de desarrollo humano de los países latinoamericanos, en particular, y del tercer mundo, en general, situación que contrasta dolorosamente con los aires de triunfalismo que se exhiben ante la globalización y el avance tecnológico.

En cuanto a la definición de Valhondo, añade un elemento sustancial que nos coloca en una de las dimensiones de la gestión del conocimiento, pues menciona el proceso de transmisión del conocimiento. Aspecto complementado por Sanz, quien abre el espacio a la información como insumo de conocimiento.

En términos de la generación de conocimiento, es importante recuperar la definición de conocimiento de Sanz, quien coloca a la información como elemento fundamental para la generación del conocimiento, que es interpretado contextualizado y comprendido por las personas.

Asimismo, el conocimiento tácito, es decir, el que reside en el pensamiento y en la mente de cada persona, adquiere categoría de bien social, solo cuando es registrado, es decir, cuando se convierte en conocimiento explícito. De ahí que la posibilidad de transitar de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento exige la vigencia del ciclo que asegura la acción del conocimiento sobre sí mismo, generando así información, con el potencial de traducirse en innovación, cambio, acción y en nuevo conocimiento

Entonces, la posibilidad de compartir el conocimiento viene asociada a la forma como se encuentra, considerando si

el mismo ha sido registrado o expresado en medios físicos (conocimiento explícito) o, por el contrario, reside en la mente de las personas (conocimiento tácito).

Por tanto, resulta pertinente el planteamiento de Swan¹⁴⁵, en el sentido de que el reto de la gestión del conocimiento es transformar el conocimiento tácito en un conocimiento explícito. Tarea pendiente en muchos de nuestros países, tal como lo revelan los indicadores de productividad científica y tecnológica.

Solo para ilustrar brevemente, veamos nuestra capacidad para gestionar conocimiento, comparando para ello el número de documentos que desde nuestros países latinoamericanos ingresan al Science Citation Index, con relación a los que ingresan desde potencias como Estados Unidos y Canadá.

En la ruta hacia la comprensión de la gestión de conocimiento, Nonaka¹⁴⁶ nos aporta los cuatro procesos fundamentales:

- De socialización: consiste en la transmisión de conocimiento de un individuo a otro u otros, a partir de compartir experiencias, el aprendizaje de habilidades y destrezas a través de la observación, la imitación o la práctica. En este caso, se pasa de conocimiento tácito

¹⁴⁵ Swan, J. Robertson, M. & Newell, S. (2002). *Gestión del conocimiento: el factor humano*. Madrid: Thompson.

¹⁴⁶ Nonaka, I. (1991). The knowledge-creating company. *Harvard Business Review*, 69(6), 96-104.

a tácito. Cuando un estudiante de educación observa una clase “modelo” de un docente guía, se está socializando el conocimiento.

- De exteriorización: En este caso, el conocimiento pasa de tácito a explícito, mediante el establecimiento de analogías o modelos. El conocimiento que era tácito se hace tangible a través de medios físicos.
- De combinación: Se refiere a la combinación de diferentes formas de conocimientos explícitos para generar uno más explícito. Por ejemplo, si se tomaran todos los informes de las observaciones realizadas por varios estudiantes de una clase “modelo” y se generara un nuevo informe que contenga los elementos característicos de esa clase “modelo”, se habrá obtenido más conocimiento explícito, partiendo de otros explícitos. Tal es el caso de las bibliografías, revisiones de literatura tipo ensayo
- De interiorización: En este se pasa de conocimiento explícito a conocimiento tácito nuevamente, gracias a que cuando la persona recibe un conocimiento explícito, este lo incorpora a su estructura mental, incluyendo sus propias interpretaciones, basado en sus experiencias previas, valores creencias, etc., convirtiéndolo en un nuevo conocimiento. Siguiendo el mismo ejemplo, un estudiante que recibe el conocimiento explícito contenido como información en el material sobre una clase “modelo”, lo incorporará a su estructura mental, pero desde su propia interpreta-

ción, construyendo así su propia idea sobre lo que es la clase “modelo”.

Valhondo¹⁴⁷ añade otros procesos consubstanciales al conocimiento como son: el descubrimiento, la captura, la clasificación y almacenamiento, la distribución y diseminación, el compartir el conocimiento y la colaboración. Este autor considera que estos procesos presentes en la GC, incluyen, de una u otra forma, la creación y aprendizaje de conocimiento, así como la innovación.

El cuidadoso análisis del alcance de cada uno de los procesos antes mencionados, ubica a maestros, alumnos y bibliotecarios como insoslayables gestores de estos procesos, y al aula y la biblioteca como espacios de convergencia pedagógica, tecnológica y organizativa.

Esto es así, porque el tránsito del conocimiento tácito al explícito solo comienza, cuando se registra en un soporte que le permite circular. De ahí en adelante, el peligro de quedar sepultado entre montañas de información, debe ser conjurado por la labor de quienes deben adquirirlo, organizarlo, dotándolo de los metadatos o puntos de acceso que faciliten su ubicación a través de buscadores o herramientas de descubrimiento.

En este punto, es pertinente la definición de biblioteca que propone la ALA: “una combinación orgánica de personal,

¹⁴⁷ Valhondo, D. (2003). *Gestión del conocimiento: del mito a la realidad*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.

colecciones e instalaciones cuyo propósito es ayudar a sus usuarios en el proceso de transformar información en conocimiento”

De manera que aula y biblioteca son instancias que respaldan la filosofía de la gestión de conocimiento que según Honeycutt (2013: vol. 1, p. 16) es “entregar la información precisa para la persona apropiada en el instante oportuno, proporcionando herramientas para el análisis de esa información y la capacidad de responder a las ideas que se obtienen a partir de esa información”¹⁴⁸.

En busca de modelos de gestión de conocimiento

La rica perspectiva de la gestión de conocimiento ha sido generosamente abordada, al menos en términos retóricos, en el mundo de las empresas lucrativas, consiguiendo desarrollar modelos para capturar, organizar, controlar, divulgar y diseminar el conocimiento dentro de una organización.

En el mundo de la educación, es significativo mencionar la propuesta de modelo de gestión de conocimiento que nos propone Sandoval¹⁴⁹, para apoyar un curso online. Esta propuesta tiene varios méritos. El modelo parte de los cuatro elementos básicos de un curso: programa, lecciones, actividades de aprendizaje y material bibliográfico. A partir de

¹⁴⁸ Honeycutt, C. (2001). *Así es la gestión de conocimiento*. Madrid: McGraw-Hill.

¹⁴⁹ Sandoval Yáñez, C. (2013). Propuesta para implementar un sistema de gestión del conocimiento que apoye el diseño de un curso online. *Ingeniare Revista Chilena de Ingeniería*, 21(3), 464.

ellos, asume como norte el reto de convertir el conocimiento tácito en conocimiento explícito. Siempre teniendo muy en cuenta que la gestión eficaz del conocimiento requiere una sinergia entre los gestores de la información. Así como el hecho de que la gestión del conocimiento es un proceso de mejora continua, por lo que se requiere compartir, mantener, reutilizar y actualizar el conocimiento. Principios muy válidos tanto en procesos formativos presenciales como virtuales.

Estos elementos conceptuales están representados en un diseño de tres capas:

- Capa “Fuentes de Información”. –El proceso que inicia el sistema está relacionado con la captura y el descubrimiento de la información relacionada con las distintas disciplinas necesarias para crear un curso online.
- Capa de gestión de conocimiento. –Incluye los procesos de adquisición, socialización, estructuración y actualización.
- Presentación del conocimiento.

Algunas conclusiones:

Desde siempre la universidad, en general, y el aula, en particular, son protagonistas de las diferentes etapas de la gestión de conocimiento; hace falta entonces impulsar modelos y estrategias de gestión universitaria que promuevan la conformación de un capital intelectual nutrido por el conoci-

miento explícito que están llamadas a generar tanto la docencia como la investigación.

Por tanto, sería deseable que un próximo encuentro de Estudios Generales represente la posibilidad de continuar reflexionando con la belleza y profundidad que lo han hecho los participantes en esta jornada movilizadora de ilusiones e inagotable en esperanzas.

Pero al mismo tiempo, parece conveniente agotar una agenda que propicie el diseño de modelos y la socialización de buenas prácticas sobre gestión de conocimiento. Pues entiendo que el dinámico papel que están llamados a jugar los recursos de información como elementos al servicio de una ecología docente capaz de fomentar el pensamiento crítico, debe darse en el propicio escenario que logran diseñar los Estudios Generales como promotores de una formación que se nutre del legado de las artes liberales o humanidades y de todos los aportes teóricos del humanismo. Aportes que, según Trujillo Amaya, son contrarios a cualquier perspectiva metafísica que instrumentalice al ser humano o cualquier perspectiva epistemológica que reduzca el valor de la racionalidad o cualquier teoría antropológica que reduzca la condición humana a los instintos.

Los Estudios Generales nos obligan a aspirar a una formación para la transformación, no para la reafirmación del modelo de sociedad dominante.

El conocimiento y su adecuada gestión se constituyen en sustanciales componentes de un ecosistema propicio para

el descubrimiento, la recreación y la solidaridad intelectual que supone compartir ideas y enriquecerlas. Pero que indiscutiblemente debe traducirse en un patrimonio intelectual que permita dibujar los contornos que definen cada función de la universidad, en este caso la docencia.

La gestión de conocimiento en el aula representa una excelente vía hacia la formación integral que promueven los Estudios Generales, pues no solo impacta la dimensión cognoscitiva, sino que promueve actitudes y valores como el de compartir solidariamente y enriquecer generosamente las ideas de todos los gestores de conocimiento.

El proceso enseñanza-aprendizaje con su riqueza conceptual, axiológica y de recursos, se insinúa como uno de los espacios con grandes posibilidades de enriquecer el patrimonio intelectual de la universidad. Pues no solo utilizan información como insumo de conocimiento, sino que reconvierte conocimiento tácito en conocimiento explícito.

Referencias

Floridi, L. (2004, July). Open problems in the philosophy of information. *Metaphilosophy*, 35(4)_Disponible: <http://www.philosophyofinformation.net/publications/pdf/oppi.pdf> Consultado: 28-06-14

Gadamer, H. G. (1993). *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme.

- Honeycutt, C. (2001). *Así es la gestión de conocimiento*. Madrid: McGraw-Hill.
- Méndez Sastoque, M. J. (2008, junio). La formación sociohumanística en contexto de dominancia científico técnica. *Paradigma*, 39(1).
- Nonaka, I. (1991). The knowledge-creating company. *Harvard Business Review*, 69(6), 96-104.
- Sánchez Díaz, M., Vega Valdés, C. (2006, Agosto – Septiembre). La gestión del conocimiento y su relación con otras gestiones. *Ciencias de la Información*, 37(3), 2-3.
- Sandoval Yáñez, C. (2013). Propuesta para implementar un sistema de gestión del conocimiento que apoye el diseño de un curso online. *Ingeniare Revista Chilena de Ingeniería*, 21(3), 457-471.
- Sanz, E. (1994). *Estudios de Usuarios*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez
- Swan, J., Robertson, M. & Newell, S. (2002). *Gestión del conocimiento: el factor humano*. Madrid: Thompson.
- Trujillo Amaya, J. F. (2009). Formación humanística o formación por competencias. *El hombre y la máquina*, (32).
- Valhondo, D. (2003). *Gestión del conocimiento: del mito a la realidad*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Vizcaya, D. (1997). *Lenguajes documentarios*. Buenos Aires: Nuevo Paradigma.

Experiencia del programa escritura a través del currículo en UNIBE

Zoila Anitza Gutiérrez González y Fernando Félix

Introducción

En el capítulo introductorio de su libro *The elements of teaching writing*, Gottschalk y Hjørshoj (2004) inician su reflexión sobre la escritura académica con algunas preguntas básicas. Sus preguntas resultan familiares en los ambientes académicos: “¿Qué está mal en la escritura de los estudiantes y quién es responsable?” Estas primeras interrogantes abordan una realidad que cualquier docente de universidad percibe en los primeros escritos de sus alumnos. Los estudiantes llegan a las universidades con graves deficiencias en la comprensión y composición escritas. Es común hallar en sus escritos párrafos con problemas en la cohesión y coherencia, plagios gracias a la tecnología del *copy / paste*, incapacidad para asumir una postura crítica y defenderla con argumentos, uso de un léxico básico e impreciso, por no mencionar las faltas ortográficas, que son las incorrecciones más evidentes. Ante ese escenario de deficiencias comunicativas escritas, no faltan las quejas de los

profesores: ¿qué están haciendo los profesores de Español? ¿No es la tarea del Departamento de Español enseñar a leer y escribir a esos estudiantes? ¿No basta con los años del bachillerato para que los estudiantes escriban bien, en sentido general?

En el ámbito hispano, estas cuestiones han sido abordadas por la doctora Paula Carlino en conferencias y en su libro “Escribir, leer y aprender en la universidad” (2005). Esta investigadora defiende la tesis de que, al iniciar la universidad, el estudiante entra a un territorio académico totalmente diferente al de la escuela. El volumen y el nivel de dificultad de lecturas, los nuevos géneros académicos a los que se enfrenta, el grado de reflexión que demandan estas tareas, son acciones y actividades muy ajenas a estos estudiantes. A tales demandas académicas son incapaces de responder si no se les enseña. Carlino (2005) sostiene que es tarea de todos los docentes contribuir a la alfabetización académica de los estudiantes.

Estas mismas preocupaciones fueron las que llevaron a plantear en UNIBE la posibilidad de implementar algunos de los principios y las prácticas de Escribir a través del Currículo (EAC). En su origen, las metas del proyecto EAC se sustentaron sobre la creencia, por parte de los profesores, de que era inadecuada la redacción de los estudiantes, independientemente de la asignatura trabajada.

En este sentido, los estudiantes han de aprender a escribir de forma crítica, desde el conocimiento de los géneros propios de sus disciplinas, siempre buscando explotar el potencial epistémico y discursivo de la escritura, promoviendo

además un aprendizaje colaborativo que, a su vez, sea garantizado por un trabajo en equipo. Para esto se necesita la guía de profesores entrenados con este objetivo.

¿Por qué escribir a través del currículo o a través de las asignaturas? En primer lugar, porque existe una relación indisoluble entre pensamiento y lenguaje. Bien sabido es que el aprendizaje no radica solo en la enseñanza de contenidos de una asignatura, sino también en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura propias de ese campo del saber.

Además, porque la implementación de este proyecto va mucho más allá de simplemente corregir las faltas ortográficas o penalizar por la falta de coherencia de un párrafo en un texto académico. En su lugar, EAC propone que se debe enfatizar el pensamiento crítico y analítico por medio de la lectura y la escritura (Bean, 2011). Como vivimos en una sociedad globalizada, alfabetizada y tecnológica (Cassany, 2009), se exige al ciudadano que las capacidades comunicativas tengan un papel tan importante como la experiencia o el dominio de la información en los distintos campos profesionales.

¿Qué es escribir a través del currículo?

Escribir a través del Currículo es un movimiento pedagógico que sostiene la idea de que la escritura debe ser una práctica discursiva continua y fundamental en la vida académica de los estudiantes. El movimiento de escritura a través del currículo, inició durante la década de 1960, luego de diferentes investigaciones desarrolladas en Inglaterra. A partir

de allí se desplegaron estos programas en más de un tercio de las universidades de Estados Unidos.

La idea de escribir en todas las asignaturas proviene de este movimiento que permeó todos los niveles de la educación en los Estados Unidos, cuyos principios han sido aplicados como enseñanza de la producción escrita en las distintas áreas de la universidad. Se trata de prácticas que indican que aprender a escribir es un proceso que no está terminado al iniciar la universidad, que escribir es imprescindible para aprender cualquier disciplina y que los cursos de escritura son necesarios, pero insuficientes.

Las universidades de Estados Unidos llevan un siglo enseñando a escribir en la academia, inicialmente en las universidades de élite, formadoras de la clase dirigente. Desde la década de 1980, gracias a EAC, se generalizan los programas de escritura en muchas instituciones de Educación Superior (Berlín, 1990; Carter *et al.*, 1998; Davidson y Tomic, 1999; Gottschalk, 1997; Russell, 1990). En la actualidad, la mayoría de las universidades norteamericanas cuenta con un programa de escritura.

Este movimiento propone que escribir sirve para aprender los contenidos de una asignatura y ayuda a ejercitarse en la composición de textos académicos y profesionales. Además, propugna que todos los docentes comprendan y colaboren con la mejoría de la expresión escrita de los estudiantes.

Según Marinkovich y Morón (1998), el movimiento Escribir a través del Currículo es un programa interdisciplinario del desarrollo de la escritura en que el especialista de

producción escrita trabaja en forma conjunta con los responsables de otras disciplinas.

Escribir a través del Currículo promueve la práctica de la escritura en todas las asignaturas del currículo universitario. De acuerdo con Carlino (2005), este movimiento descansa en la premisa de que los estudiantes aprenden en la medida en que se comprometen activamente al escribir sobre los temas de cada asignatura y emplear los géneros propios de las disciplinas. Agrega que escribir es una forma de apropiarse del contenido de lo que se estudia y, al mismo tiempo, de internalizar los patrones comunicacionales específicos de cada disciplina.

Objetivos

El programa de EAC en UNIBE contempla unos objetivos básicos. En esta primera fase del proyecto, los propósitos se definieron atendiendo a la razón fundamental del programa Escritura a través del Currículo, que no es más que incorporar la escritura como una práctica continua en la vida académica del estudiante de UNIBE.

Este objetivo general solo será posible alcanzarlo si se cuenta, a lo largo del currículo, con docentes que asuman el compromiso de aplicar las estrategias de EAC. Vinculados al propósito general, se pretenden los siguientes objetivos:

- 1) Concienciar a los docentes sobre la importancia de la escritura académica como instrumento de aprendizaje y adquisición de las destrezas discursivas. Basta conocer la experiencia de otras universidades anglosajonas

y latinas para darse cuenta de que implementar EAC con cierta continuidad demanda un cambio de actitud de los docentes que han de participar. Por lo general, dos aprensiones surgen en los docentes: “¿Quién soy yo para enseñar a escribir? Se supone que para eso están los profesores de Español”. En segundo lugar: “Eso le quita tiempo al contenido de la materia”. No se dan cuenta de que establecen una falsa dicotomía entre escribir vs. contenido (Gottschalk y Hjortshoj, 2004), obviando que los contenidos se aprenden a través del lenguaje. Se hace necesario que los profesores entiendan que escribir es parte de la vida de un académico y profesional.

- 2) Incluir en la práctica docente las actividades de escritura como estrategias de construcción de conocimiento. Como parte de la programación del sílabo, se les pide a los profesores que especifiquen las actividades de escritura que sus alumnos aplicarán para afianzar el conocimiento de la materia. Este objetivo se inscribe dentro de las actividades que promueve el enfoque pedagógico de Escribir para Aprender. Esta orientación pedagógica se caracteriza por estar centrada en el estudiante, pues promueve el aprendizaje activo y el pensamiento crítico (McCleod, 2012).
- 3) Establecer prácticas de escritura como una secuencia de etapas con sus respectivas evaluaciones por el docente. Usualmente, los docentes asignan un trabajo para el final del periodo. Ante este requerimiento, el estudiante cumple con la entrega del producto final. Si logró o no los objetivos de un texto académico

bien escrito le resultará desconocido, pues en muchas ocasiones la única retroalimentación que recibe es la calificación. Sin comentarios del docente a lo largo del proceso de construcción del texto, el estudiante se mantendrá corrigiendo lo superficial, lo ortográfico. Este objetivo se enfoca en que haya una intervención pedagógica en cada momento de la producción del texto, desde la planificación hasta la corrección final.

- 4) Introducir a los estudiantes en el campo de los géneros propios de sus respectivas carreras. Los docentes deben estar conscientes de que solo los profesionales de las respectivas disciplinas están capacitados para entrenar a los estudiantes en los géneros propios de su carrera. Cada comunidad de disciplina cuenta con sus propios géneros. Desde las ideas de Bajtín (2002) se entiende que “el uso de la lengua se lleva a cabo en forma de textos (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana” (p. 248). En ese sentido, el estudiante deberá aprender a usar los géneros propios de su campo de estudio para desenvolverse en su comunidad discursiva. Cassany (2007) señala que “porque los textos están estrechamente relacionados con sus autores-lectores, con las disciplinas y con las comunidades, la escritura nunca es uniforme. Cada disciplina, cada grupo humano, cada momento histórico y cada situación comunicativa produce sus propios escritos” (p. 21).
- 5) Enfocar la evaluación de la escritura académica en los macroprocesos y la macroestructura de los textos,

relegando a un segundo plano los aspectos de corrección ortográfica y estilística.

Primeros pasos

Los primeros pasos se dieron en el semestre académico Enero-Abril 2012 (2012- 2). Se decidió tomar como escuela piloto la Escuela de Administración de Empresas, y luego se incorporaron las escuelas de Psicología y Educación Temprana.

Para la implementación del proyecto se dieron los siguientes pasos:

- 1) Selección de asignaturas: escogidas por la Coordinadora de Gestión Curricular y por la Coordinadora del Área de Lengua y Literatura y validadas por los Directores de cada carrera.
- 2) Formación de los docentes en relación con el proyecto, mediante módulos presenciales y virtuales: inicialmente, como entrenamiento, los docentes tomaron un módulo virtual de cinco semanas, en el que conocieron los principios generales de EAC y los aspectos más importantes para la elaboración y corrección de un ensayo académico.
- 3) Orientación sobre las actividades de escritura a ser implementadas por los docentes, tales como: escritura en clase, ensayos exploratorios, ensayos académicos, monografías, entre otras.
- 4) Acompañamiento durante la implementación: el docente recibe el apoyo de los docentes tutores.

- 5) Un servicio de tutores de escritura (profesores y monitores del Área de Lengua y Literatura).
- 6) Elaboración de informes de implementación de la técnica: el profesor redacta un informe sobre los resultados del programa en su asignatura, en el que describe las mejoras que, a su parecer, el proyecto ha incentivado.
- 7) Evaluación mediante rúbricas: las rúbricas serán realizadas por cada profesor, de acuerdo con la asignatura que imparte y las estrategias utilizadas.
- 8) Encuestas o grupo focal: realización de encuestas a los participantes del proyecto con el objetivo de considerar las posibles sugerencias que estos tengan para el futuro. Además, para determinar cuáles fueron los puntos fuertes o débiles del mismo.
- 9) Acompañamiento a través de sesiones tutoriales y en clases.

La segunda fase del proyecto inició en el semestre académico Mayo-Agosto (2012-3). De igual manera, se dio seguimiento a los profesores que implementaron la técnica durante el semestre Enero-Abril 2012-2.

Para afianzar la implementación del programa en esta etapa se tomaron las siguientes acciones:

- a) Una revisión del sílabo de cada asignatura en lo relativo a la escritura, con el objetivo de que los estudiantes estuvieran al tanto del alto componente de redacción que la disciplina conllevaría.

- b) La entrega de guías o plantillas de planificación de redacción de textos, adecuadas a cada tarea asignada a los estudiantes.
- c) La realización de tres reuniones durante el semestre: al inicio del mismo, después del primer parcial y en la última semana, para ver el progreso de los estudiantes y, de esta forma, plantear las mejoras de lugar.
- d) Aplicación de un pre-test en la segunda semana de clases, y un post-test en la penúltima semana, con el objetivo de apreciar los avances realizados por los estudiantes durante el semestre académico.
- e) Elaboración de un calendario con las fechas claves del semestre, para lograr un mayor manejo y control de las actividades relacionadas con el proyecto.
- f) Acompañamiento en los salones de clases a lo largo del semestre académico por miembros del Área de Lengua y Literatura.

Acompañamiento

Una parte importante en la modalidad del programa que hemos ido implementando consiste en la asistencia a los docentes para desarrollar sus habilidades en la aplicación de las estrategias de EAC. El acompañamiento implica un proceso de reflexión y compartimiento con el docente sobre las prácticas y estrategias de escritura a aplicar con sus estudiantes. El fin último es lograr que el profesor intervenga como un orientador a lo largo del proceso de escritura

de sus estudiantes, que facilite el andamiaje necesario en la producción de una tarea cognitiva compleja, como es la escritura.

El trabajo de acompañamiento se ha realizado a partir de diferentes medidas:

1. Entrevistas con los docentes para la planificación de los proyectos de escritura. Al iniciar el periodo académico, un primer encuentro permite delinear los objetivos que el docente se propone alcanzar en su materia y las prácticas de escritura que pretende aplicar. Con esta información a mano, además de las ideas que el docente aporte sobre la manera como quiere que se le ayude, se planifican los encuentros y tipos de asistencia que se le puede brindar al curso.
2. Preparación de materiales de apoyo. Dentro de la vertiente “Escribir para aprender”, se trabajan ejercicios de escritura rápida, como un medio de construcción de conocimientos, lo que se ha denominado el valor epistémico de la escritura; esto es, la escritura lleva al escritor a reflexionar no solo sobre cómo escribe sino también sobre qué escribe. Estas actividades consisten en ejercicios breves para que los alumnos reflexionen sobre los conceptos y teorías principales de la asignatura.

Aun cuando los docentes involucrados en el programa antes habían sido entrenados sobre las prácticas de Escribir para aprender, se les provee de ciertos materiales que explican los propósitos y la aplicación

de las estrategias de escritura. Dentro las actividades más usadas están: uso de diario reflexivo; aplicación de escritura libre; formulación de preguntas sobre el tema de la clase –ya sea antes de iniciar o después de concluir la misma–; respuestas a preguntas; resumen de los puntos principales de la clase o de una lectura; aporte de soluciones a problemas; explicación de conceptos, etc.

Respecto a las actividades de Escribir a través del Currículo, dependiendo del semestre académico que curse el estudiante, se refuerzan las estrategias para la redacción de ensayos académicos, la preparación de las partes de una monografía, la aplicación de las normas de estilo APA, entre otras actividades.

3. Exposiciones en el curso sobre los trabajos de escritura asignados y sobre necesidades detectadas por los docentes en sus alumnos. En una o dos visitas al aula, se comparten con los estudiantes explicaciones sobre las tareas de escritura que trabajarán durante el periodo. En otros casos, se trabajan aspectos de escritura que requieren de un reforzamiento, como la construcción de los distintos tipos de párrafos en una monografía y normas de redacción de trabajos académicos.
4. Asignación de ejercicios de reforzamiento sobre la escritura académica. El contacto con los estudiantes permite conocer sus necesidades e inquietudes sobre la escritura. Como una forma de afianzar sus conocimientos y habilidades de escritura, se les preparan ejercicios extras. Por ejemplo, el periodo pasado, uno

de los grupos reveló dificultades en la organización de las ideas del párrafo, lo que afectaba la coherencia del mismo. Partiendo de esa realidad, se trabajó con ellos la construcción de párrafos coherentes y cohesivos. Después de corregir todos los trabajos, se compartieron en el aula los resultados, y se señalaron algunas observaciones sobre la mejora de sus trabajos.

5. Reunión de evaluación del trabajo realizado durante el periodo. Al final, se pide al docente sus comentarios sobre el trabajo de escritura, la participación del profesor acompañante, así como los puntos positivos y a mejorar de las actividades.

Conclusión

La implementación de este proyecto debe enfatizar el pensamiento crítico y analítico por medio del ejercicio de una escritura intensiva. Compete a todos los docentes el ser partícipes de este cambio de enfoque sobre el escribir en las asignaturas. Cada maestro debe ver la escritura académica como una herramienta que transforma los esquemas mentales y que permite al alumno internalizar las convenciones discursivas de los géneros académicos y profesionales.

Pero, como señala Quintana (2008), “poner en práctica una nueva metodología no es ni ha sido fácil”. Por lo que el maestro es el primero que tiene que entender el por qué es necesario cambiar viejas fórmulas y dar paso a nuevas. Dejando a un lado la tradición, el proceso de enseñanza-aprendizaje experimenta cambios.

Referencias

- Bajtin, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. México D. Siglo XXI Editores.
- Bean, J. (2011). *Engaging Ideas. The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom*. (2th. Ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Berlin, J. (1990). Writing Instruction in School and College English, 1890-1985. En J. Murphy (Ed.), *A Short History Of Writing Instruction*. Hermagoras Press (pp. 183-220).
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una Introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2007). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós.
- Carter, M., Miller, C. & Penrose, A. (1998). *Effective Composition Instruction: What Does The Research Show?* Publication Series, N° 3, Abril, Center For Communication In Science, Technology And Management, North Carolina State University.
- Davidson, C. & Tomic, A. (1999). Inventing Academic Literacy. An American Perspective. En C. Jones, J. Turner & B. Street (Eds.). *Students Writing In The Univer-*

sity. Cultural And Epistemological Issues. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.

Gottschalk, K. (1997). *Putting -And Keeping- The Cornell Writing Program In Its Place: Writing In The Disciplines.* Language And Learning Across The Disciplines 2.1, Abril, 22-45.

Gottschalk & Hjorshoj (2004). *The Elements of Teaching Writing. A Resource for Instructions in All Disciplines.* Boston: Bedford/ St. Martin's.

Russell, D. (1990). Writing Across The Curriculum In Historical Perspective: Toward A Social Interpretation. *College English*, 52, *January*: 52-73.

Marinkovich, J. & Morón, P. (1998). La Escritura a través del Currículum. Recuperado de www.Scielo.Cl/SciELO.Php?Script=Sci_Arttext&Pid=S0718-09341998000100013&Lng=En&Nrm=I-so.

Zawacki, T. (2012). *Writing Across the Curriculum. A Critical Sourcebook.* Boston: Bedford/San Martin.

La diversidad como elemento pedagógico

María E. Córdoba

*“Qué tiempos serán los que vivimos,
que hay que defender lo obvio”*

Bertolt Brecht

Superar las barreras disciplinares, una tarea transdisciplinaria

La concepción de disciplina como “un conjunto específico de conocimiento que tiene sus características propias sobre el plan de la enseñanza, de la formación, de los métodos y de las materias” (Unesco), deja totalmente definido que cada disciplina es diferente de las otras, tiene sus características indiscutiblemente propias y fronteras muy marcadas.

Para el abordaje didáctico, esta separación resultó útil; sin embargo, cobró una fuerza desmedida a tal grado que cada disciplina fue dando lugar a especializaciones y súper-especializaciones, alejándose cada vez más del sujeto y del objeto

de estudio para entender solo el aspecto que tal especialidad pretende explicar.

Esta descontextualización, con límites marcados entre las disciplinas, ha sido cuestionada por quienes entienden que resulta imprescindible romper estas fronteras disciplinarias y superar la fragmentación del conocimiento. Edgar Morin (2008), según W. Vélez (2011, p.25) afirma que:

si perdemos nuestra perspectiva del todo, esto es, de aquello con lo que nosotros trabajamos y ciertamente de la ciudad en la que vivimos, perdemos ipso facto el sentido de responsabilidad social, dejamos de ejercer la ciudadanía y nos refugiamos en un individualismo que es no sólo auto-destructivo, sino que puede conducir a la descomposición social.

G. Pineau (2010) analiza el condicionamiento en las instituciones educativas como resultado de esta fragmentación disciplinar, y dice:

La sociedad moderna se ha fundado con la creación de disciplinas que quieren recortar campos de conocimientos y campos teóricos, con ciencias duras, y donde la física es considerada como la disciplina más importante que debe proveer leyes a otras. El filósofo Augusto Comte decía que para aprender la realidad social se necesitaba una física social.

Dando a la física un lugar de preponderancia tal que consideraba necesario que estuviera presente en cualquier análisis. Esta primacía de las ciencias duras fue determinante para favorecer la fragmentación disciplinar. “Una grande

división disciplinar que viene del siglo XIX y que estructura nuestras instituciones actualmente”.

Desde el siglo pasado, el movimiento que da cuenta de unos planteamientos poderosos para superar esta fragmentación lo constituye la transdisciplinariedad. Esta ve una fuente de saber más allá de las disciplinas. No es solo en la universidad, con intelectuales y académicos que podemos aproximarnos al saber. Estaremos más cerca en la medida en que permitamos la inclusión de otros espacios y de otros actores de la sociedad. El diálogo entre saber popular, académico y artístico es una manera de romper límites disciplinarios, para ir “más allá”.

Freire planteaba que la transformación del mundo era posible mediante una verdadera educación en la praxis, a través de procesos de profunda reflexión, para lo cual, como indica W. Vélez (2011,p.17), “es la transdisciplinariedad la estrategia más adecuada para producir aprendizajes, conocimientos, cultura, acciones y maneras de vivir y ser, que produzcan el mayor bienestar individual y sobre todo colectivo.”

Abrazar la concepción transdisciplinaria implica transgredir para construir una pedagogía renovada, con estrategias en la acción, como plantea E. Morin (2003), referido por Pineau (2010):

La estrategia se produce durante la acción, modificando, conforme el surgimiento de los acontecimientos o la recepción de las informaciones, la conducta deseada. La estrategia, a su vez, supone: a) incertidumbre y b) aptitud para modificar el desarrollo de la acción en función de la oportunidad y de lo nuevo.

Sin embargo —advierte Nicolescu (2006), al analizar la descripción de Piaget sobre transdisciplinariedad—, se puede caer en la trampa o engaño de transformar la transdisciplinariedad en una súper o hiperdisciplina, un tipo de ciencia de las ciencias. Todo lo contrario a lo que se pretende con este “ir más allá” de las disciplinas. Estos elementos, entre otros, fueron tomados en cuenta y se analizaron cuidadosamente antes de incorporar los Estudios Generales en el currículo de INTEC, en el entendido de que ello implicaba una transformación. En esta inserción de los Estudios Generales, el proceso de enseñanza-aprendizaje tendría que concordar con los principios que plantea la transdisciplinariedad para lograr, como dice Pineau (2010, p.19), un cambio en el paradigma educativo que nos permitiera el tránsito de la disciplinariedad a la transdisciplinariedad.

Es la transdisciplinariedad la forma de abordar la complejidad del mundo moderno, si la entendemos en el planteamiento de Espinosa (2009, p.26), como la posibilidad para atender las problemáticas sociales, ambientales y humanas de nuestro tiempo, que no pueden ser ya captadas por campos disciplinares dispersos porque no atienden a la naturaleza compleja. Plantea entonces la necesidad de un nuevo humanismo que tienda a comprender el sentido planetario de la vida, y asumir a los seres humanos inter-ligados entre sí y con la naturaleza.

Por su parte, J. Casella *et al* (p.21), en el Encuentro con Gastón Pineau, señalan que la idea de “estrategias de redes en investigación-acción-formación es importante ya que contiene la posibilidad de transportar, comunicarse

y apoyarse en otros campos de formación”. La riqueza del planteamiento de Pineau está dada por la visión de una nueva pedagogía, por su propuesta de una nueva forma de aprendizaje, revolucionaria, en términos de Morin, orientada hacia la antropoformación. Incluso, va más allá, porque plantea la posibilidad de no quedarse en reconocer los límites de los enfoques transdisciplinarios, sino en el desafío que implica separarse de ellos para construir enfoques nuevos. Por último, valora la riqueza en el sistema de redes, que permite otro tipo de organización social, no jerárquica sino transversal. De esta manera, se pone en primer plano la capacidad de exploración personal y acción de grupo, tanto como de autonomía y relaciones, lo cual se favorece en colectivos inclusivos y democráticos.

Las universidades tienen que hacer frente a una realidad cambiante permanentemente, a los desafíos de la globalización y la era del conocimiento, para lo cual resulta necesario construir una nueva pedagogía, capaz de dar respuesta a este escenario.

Entre otras, algunas de las características que plantea Tünnerman (2011, p.108) que deben tener las universidades en este momento son:

- Una universidad que asigne sus principales fuentes de financiamiento al conocimiento, y que sepa emplear todos los recursos de la moderna tecnología educativa, sin permitir que la máquina reemplace al profesor, o que se priorice la tecnología y los medios en vez del conocimiento y su construcción.

- Una universidad donde se contribuya a conservar, defender, acrecentar y difundir los valores culturales propios, en que se fortalezca la identidad nacional y se promuevan la interculturalidad, la “cultura de paz” y la “cultura ecológica”; preocupada por los niveles que le preceden, a los cuales debe aportar no solo personal docente calificado, sino también propuestas para su mejoramiento cualitativo y didáctico; y que propicie la reintegración del conocimiento y el trabajo interdisciplinario y transdisciplinario.

A lo que agrego, una universidad capaz de generar una pedagogía que potencie el valor pedagógico de la diversidad, que sea inclusiva, donde se acepte la crítica y las diferencias, para que sus actores sean verdaderamente democráticos.

La diversidad y la disidencia, elementos transdisciplinarios

Con intención de asumir una pedagogía transdisciplinaria para enfrentar los desafíos del mundo actual, los Estudios Generales exigen ir “más allá” de las fronteras disciplinarias, transgredir límites; en este sentido hago propias las palabras dichas por Tünnerman (2011, p.95) en una conferencia: “Seguramente, no todos los presentes estarán de acuerdo con mis opiniones. Es lo que cabe esperar, desde luego que la Universidad es el hogar natural de la disidencia y la libre discusión de las ideas”. Y esta frase nos transporta al punto exacto que se quiere resaltar en esta ponencia, sobre formación docente en Estudios Generales, ya que partimos del

supuesto de que en esta formación se tiene que considerar el fomento de una modalidad de trabajo y de investigación transdisciplinaria con aceptación e inclusión de todas las ideas y posiciones, incluso de aquellas que no pertenecen a la academia.

En otras palabras, en la construcción y los debates curriculares, así como en la formación docente, es necesario reconocer la diversidad intelectual y aceptar la validez de que otros colegas puedan diferir con nosotros, incluyendo las voces no tomadas en cuenta anteriormente en el ámbito educativo, por no contar con aval científico.

La frase de O. Wendell (1986) resume una competencia indispensable para poder ser permeables a posiciones diferentes a las propias: “Al conocimiento corresponde hablar, y el privilegio de la sabiduría es escuchar”. Si no tenemos dificultades en el sistema auditivo, oímos, pero no siempre escuchamos. Es frecuente que en ambientes intelectuales se asuman posiciones muy cerradas y se abracen corrientes que, en ocasiones, no pasan de ser una moda. Como también resulta habitual el rechazo a todos aquellos saberes populares o no demostrados científicamente. Más aún, incluso en instituciones académicas existen posturas totalmente cerradas entre disciplinas, dando lugar a lo que P. Zelhart (1985) llamó etnocentrismo disciplinar.

La educación general universitaria, según W. Vélez (2011, p.15) es el componente del currículo que enfatiza tanto en la importancia de las disciplinas como en su insuficiencia y limitaciones para la producción de conocimientos. También

reconoce tanto la importancia de la razón como los riesgos de un racionalismo a ultranza que ignora que, en los seres humanos, la subjetividad, la afectividad y la vida tienen un importante componente irracional.

Continuando con el pensamiento de Zelhart (1985), más adelante plantea que: Es común que miembros individuales de cada cultura, tengan visiones que sean inconsistentes con el resto de esta cultura. Por consiguiente, cualquier discusión de peso y discusiones epistemológicas tienden a ser afectadas por posiciones polarizadas e inconsistencias lógicas. Esta situación entorpece el establecimiento de unidad dentro de la academia. Y eso es enriquecedor en la construcción del conocimiento.

Por ello, al elaborar su programa, el diseño curricular de Estudios Generales debe tomar en cuenta la variedad de estilos diferentes en sus estudiantes. Esta variabilidad es un hecho de la vida académica, tanto en estudiantes como en docentes, por lo que no solo debe ser considerada en el diseño curricular sino también, y de manera muy particular, en la formación docente.

El reconocimiento de dos o más culturas, podría implicar la aceptación de la diversidad y reflejarla en contenidos como en método en el currículo. Una propuesta de Estudios Generales que reconozca, capture y exprese la diversidad de valores y supuestos que existen dentro de la universidad, refleja un enfoque transdisciplinario para el abordaje del conocimiento. Preservar la diversidad en la universidad no es tarea fácil; sin embargo, resulta indispensable para atender

una población heterogénea y brindarle una formación integral. La educación general propicia esta actitud, como corrobora Vélez (2011, p.18), ya que “promueve el desarrollo de la tolerancia, la empatía, la solidaridad y la afectividad; a la vez que ayuda a desarrollar competencias cognitivas e intelectuales de alto nivel”.

Específicamente, dentro de los elementos a considerar en la formación docente, se requiere tomar en cuenta que “la diversidad de experiencias de enseñanza que se presentan en una facultad podría ser el capital para enriquecer los intereses y el desarrollo profesional de los miembros de la facultad” (Zelhart).

O como indica A. Novy (2012):

A través de la integración de los actores con experiencias diversas y diferentes experticias, es que se hace posible enriquecer, apoyar y facilitar el aprendizaje en conjunto y las dinámicas de investigación. Un trabajo transdisciplinario tiene que acomodarse a diferentes lenguajes, modus operandi y expectativas; constituye un proceso que consume mucho tiempo y nunca termina la traducción y la negociación.

Porque la transdisciplinariedad transgrede paradigmas, e implica asumir un estilo de relación horizontal cuya característica es la inclusión.

Para ello, a partir de la última reforma curricular de INTEC, que incorpora los Estudios Generales, se han dado una serie de pasos a fin de generar este abordaje transdisciplinario. Uno de los aspectos más significativos lo

constituye el replanteo de la función docente y su capacitación. A fin de comenzar a transitar hacia la superación de las fronteras disciplinares, se propuso una modalidad de trabajo que nuclea a docentes de diversas disciplinas; estos, agrupados en Comunidades de Práctica (CoP), analizan, reflexionan y se nutren con las experiencias de los demás docentes que participan en ellas.

No es tarea fácil, ocurre que en diversos ámbitos, el rol docente, aunque no aceptado en el discurso, se reviste de un posicionamiento de poder, que les impide ser permeables a aceptar argumentos contrarios a los propios. Incorporar opiniones distintas, requiere un cambio de paradigmas, un proceso de cambio personal, una trans-formación para “ir más allá” de la formación.

“Esto no tiene sentido”, decimos con frecuencia. Quizá porque intuimos un sentido que no nos agrada; quizá porque el esfuerzo para descifrarlo nos es ajeno. El sentido es una diversidad de sentidos. Y todos esos sentidos están atravesados por el modo de producción histórico y social (A. Grande, 2014).

En el INTEC, el trabajo en estas CoP está significando un aprendizaje no solo de una manera diferente de desarrollar la práctica docente, sino de un aprendizaje de la escucha activa. El llegar a consensos en relación con los aspectos que se traten en el seno de estas CoP, contribuye al desarrollo de competencias comunicativas, y el escuchar e incorporar posiciones opuestas, ocurre cada vez con más frecuencia.

A modo de ejemplo, recuerdo una riquísima discusión entre un docente de Estadística con una de Ciencias Sociales, mientras analizábamos cuál debería ser la mejor forma de dar tratamiento a los datos de la investigación-acción. El resultado de la CoP fue un enriquecimiento para los participantes, por el replanteo que exigió el escuchar posiciones aparentemente antagónicas que concluyeron en otra forma de abordaje diferente y complementario.

Por otra parte, es también una realidad, según afirma Vargas (2007, p. 7), que “la educación, en su labor de formación ciudadana, debe emprender acciones encaminadas a lograr la cohesión social, al tiempo que los individuos se reconozcan y respeten como diferentes”, y si esto es válido para la educación en general, en la formación docente es un requisito indispensable.

También se han comenzado procesos de investigación-acción entre docentes de diversas disciplinas; es otra de las medidas para fomentar el abordaje del conocimiento con una pedagogía transdisciplinaria en la formación docente. Nuestro propósito es que se asuma que no solo es necesario aprender a escuchar las voces diferentes, sino también ser inclusivos y hacer propio un estilo en que la diversidad es valorada y pasa a formar parte del accionar cotidiano.

Para conseguirlo, los docentes que aprenden en CoP, tienen que tomar en cuenta que:

La investigación transdisciplinaria es sensible al contexto y capta la complejidad del mismo, integrando perspectivas múltiples e intereses opuestos. En tales escenarios, la

transdisciplinariedad toma una posición ética a favor de la racionalidad y la democracia y crea espacios de diálogo, basados en un acercamiento educativo que cuestiona supuestos asumidos. [...] Por tal razón, la elaboración conjunta de un entendimiento del mundo externo, se encuentra en el centro de la producción de saberes transdisciplinarios, así como la concientización, como fue promovida por Paulo Freire (Novy, 2012).

La diversidad como elemento pedagógico fue explicitada por Freire (1984) al plantear que la educación apunta a la inclusión y el empoderamiento, por lo que requiere disposición al diálogo, “necesaria para el acto cognitivo que revela la realidad”, así como respeto hacia las diferentes formas de pensamiento y estilos de vida.

La diversidad amplía el horizonte de cualquier análisis, ya que el valor enriquecedor de aceptar las diferencias nos exige mirar desde un lugar diferente al que nos es familiar, y seguramente desde allí se descubren ángulos insospechados. La diversidad nos ha acompañado siempre en las diferentes etapas de la historia y el tratamiento que ha recibido se sitúa en un continuo, según palabras de O. Aguado (2002), que va desde la negación misma de tales diferencias, a su valoración como recurso educativo.

Docentes capacitados para construir conocimiento socialmente robusto

Los docentes que aprenden el valor de escucharse y de incorporar las diferencias provenientes de todos los sectores en cualquier análisis, tienen terreno abonado para una siembra

cuya cosecha sea la construcción de conocimiento socialmente robusto, el necesario para hacer frente a un mundo turbulento y vertiginoso.

Para ello, lo primero es comprender que los Estudios Generales, como componente central del currículo, tienen que moverse decisivamente al terreno de la transdisciplinariedad, en la cual el conocimiento socialmente robusto es un producto fundamental. Los Estudios Generales constituyen el componente curricular en el que cohabitan la literatura, el arte, la ciencia, la historia, la filosofía y el compromiso con el desarrollo de una ciudadanía intercultural y democrática (Vélez, 2011, p.24). Es precisamente para incorporar y relacionar los conocimientos de nuestro mundo físico-biológico-químico con los de nuestro mundo interior, espiritual, emocional, mágico-simbólico que se ha venido proponiendo la utilización de abordajes transdisciplinarios.

En el entendido de que la educación necesita una transformación profunda, y con la mira puesta en la formación integral del estudiante, algunas instituciones educativas incluían en sus programas de estudios asignaturas de arte y deporte, a fin de lograr tal integralidad, lo cual, evidentemente, no pasaba de ser un aporte instruccional. A través de la transdisciplinariedad es que resulta posible:

Renunciar a la lógica de la razón instrumental a través de un discurso más democrático, involucrando la participación de los más diversos sectores sociales, dentro y fuera del mundo académico. Por lo tanto, uno de los elementos más destacados que diferencia a la multi e interdisciplinariedad de la transdisciplinariedad es que esta última

asume la necesidad de relacionar a las diferentes disciplinas científicas con fuentes y tipos de conocimiento no científico (Vélez, 2011, p. 8).

Estas voces no académicas, no escuchadas, tienen que formar parte del diálogo entre la academia y los conocimientos del saber popular, que se recogen a través de experiencias de todo tipo, y entonces podemos decir que estamos en el terreno de la transdisciplinariedad. Vélez (2011, p.14) puntualiza al respecto que “los académicos se tienen que mover de crear conocimientos desde una posición distanciada y desinteresada, a un conocimiento negociado con aquellos que tienen diferentes intereses, pero preocupaciones comunes por los problemas humanos”.

La transdisciplinariedad también es un llamado o interpelación a nuestra imaginación colectiva a concebir instituciones, procesos y prácticas que todavía no existen, pero que podrían reconciliar la transgresividad y la robustez del conocimiento, no para siempre, sino una y otra vez (Nowotny, 2003, en Vélez, *op cit.*, p.15).

C. Sánchez y W. Vélez (2013, p. 20), por su parte, señalan que el conocimiento es socialmente robusto, precisamente, por el dinamismo que le imprime la reciprocidad, por la participación que tienen los diversos actores sociales en su producción, estén vinculados o no al mundo académico. Al valorar e incorporar la experiencia proveniente de la vida cotidiana, de los contextos sociales, del mundo espiritual y de creencias que antes habían sido obviadas totalmente, por entenderse

totalmente carentes de científicidad, se produce un conocimiento socialmente robusto.

La vertiginosidad del mundo moderno requiere de respuestas creativas ante los paradigmas y certezas absolutas del conocimiento, tal como se defendían en la academia tradicional. Son necesarios docentes capaces de fomentar en los estudiantes el desarrollo de destrezas contextuales, que estimulen la responsabilidad social y la capacidad de interactuar en diversos medios y culturas, y que estén preparados para los cambios y desafíos del mundo moderno. Esto es posible con un conocimiento socialmente robusto, que pone en perspectiva el ser humano y su realidad, y que es capaz de revalorizar el bien común comopreciado tesoro de la humanidad.

En esta dirección apunta Klein (2010, p. 17) cuando afirma que la investigación transdisciplinaria propicia la colaboración entre los expertos de la academia y los actores sociales que proveen el conocimiento local y contextual, con el interés de obtener soluciones democráticas a problemas controversiales... (en Sánchez y Vélez, *op. cit.*, p. 23).

Según Gibbons y Nowotny (2001, p. 67) es la contextualización el elemento medular en la concepción transdisciplinaria, la que más propicia el desarrollo de un conocimiento socialmente robusto que sea capaz de transgredir y superar las fronteras disciplinarias e institucionales para que puedan abrirse y desarrollarse los potenciales creativos que anteriormente permanecían ociosos (en Sánchez y Vélez, *op. cit.*, p. 23).

La dinámica que se está estableciendo en las CoP del IN-TEC propicia la superación de la fragmentación disciplinar, porque estas constituyen espacios inclusivos y democráticos donde la escucha activa hace eco tanto a las voces de dentro como de fuera de la universidad. Tal práctica implica, además, un cambio de paradigmas, que camina hacia la modificación de las tradicionales jerarquías de poder en la academia, y por todo ello alinea este diseño curricular modular y las CoP con una pedagogía transdisciplinaria.

Se trata de aprender a escuchar lo que tienen que decir quienes opinan diferente, quienes no forman parte de la academia; consiste en que seamos capaces de “ponernos en los zapatos del otro”, de integrar todas las opiniones, y contextualizar esas opiniones y los conocimientos desde la humildad de reconocer que el conocimiento está en un devenir constante, por lo tanto, es prácticamente imposible asir la verdad desde un solo lugar.

Por todo lo dicho, las maestras y los maestros, capaces de incorporar la diversidad como elemento pedagógico –proceso en el que se valora la perspectiva de la persona común y se reconoce un conocimiento alternativo–, son quienes posibilitarán el tránsito del “conocimiento científico confiable” al “conocimiento socialmente robusto”, como señalan Sánchez y Vélez (*op. cit.*).

“Si supiera que el mundo se acabará mañana,
Igual hoy, plantaría mi manzano.”

Martin L. King

Referencias

- Aguado, Od. T. (2002). Formación para la ciudadanía, *Revista Cuadernos de Pedagogía*. 315, 16-19.
- Casella, J., Espinosa, A., Villareal, O. (2009). Encuentro con Gaston Pineau en CEUArkos. En *Visión Docente Con-Ciencia*, año VIII, No. 48.
- Espinosa, A. (2009). *Transdisciplinariedad, complejidad y currículo*. Conferencia dictada para la Universidad de Costa Rica.
- Freire P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México. Siglo XXI.
- Gibbons, M. & Nowotny, H. (2001). The Pontential of Transdisciplinarity. En, J, T., Klein, et. al. (Eds.). *Transdisciplinarity: Joint Problem Solving among Science, Technology, and Society* (pp. 67-80). Basel: Birkhauser Verlag.
- Howard, D. & Kourany, J. (Eds.). *The Challenge of the Social and the Pressure of Practice. Science and Values Revisited* (pp. 131-145). Pennsylvania: University of Pittsburg Press.
- Klein, J. T. (2010). A taxonomy of Interdisciplinarity. En R. Frodeman; J. T. Klein, C. Mitcham (Eds.). *Oxford Handbook of Interdisciplinarity*. Oxford: Oxford University Press.

- Morin, E., Motta, R., Ciurana, E. (2003). *Éduquer pour l'ère planétaire*. Paris. Balland
- Nicolescu, B. (2006). *Trasdisciplinarietà: Pasado, presente y futuro*. (1ra. Parte) *Visión Docente, Conciencia*, año V. No. 31
- Novy, A. (2012). Unequal diversity as a knowledge alliance: an encounter of Paulo Freire's dialogical approach and transdisciplinarity. *Multicultural Education & Technology Journal*, 6(3), 137-148.
- Pineau, G. (2009). *Estrategia Universitaria para la transdisciplinarietà y la complejidad*. Conferencia. Puerto Vallarta, Jalisco, México.
- Sánchez, C., Vélez, W. (2013). Hacia un conocimiento socialmente robusto: relaciones entre música, política y sociedad en el Puerto Rico contemporáneo. En *Revista Umbral*, N.7, 19-43.
- Tünnerman, C. (2011). *La educación superior frente a los desafíos contemporáneos. Asociación colombiana de universidades*. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/7457/1/carlostunnersmannbernheim.20111.pdf>
- Vélez, W. (2011). *Una educación general transdisciplinaria para el fortalecimiento de la Universidad*. *Revista Umbral*, 6, 5-32.

Zelhart, P; Markley, R; (1985). Faculty and student diversity and a pluralistic General Education Program. *Penn State University Press*, 37 (1) (s. p.).

Fuentes electrónicas

Grande, A. (2014). *Elogio de la gratitud II*. Recuperado de <http://www.pelotadetrapo.org.ar/>

Estrategia universitaria para la transdisciplinariedad y la complejidad. Recuperado de <http://www.rizoma-freireano.org/index.php>

Nowotny, H. (2003, May 1). The Potential of Transdisciplinary. Recuperado de <http://www.interdisciplines.org/interdisciplinarity/papers/5> pp. 48-85

Docencia e investigación en las universidades: La I+D+i orientada a los retos de la sociedad

John Henry Antonio Morales

1. Docencia e investigación en la universidad

El creciente papel de la investigación dentro de las universidades surge a principio del siglo xx, principalmente en las universidades alemanas (Halsey, 1992). Humbolt (1809) escribió que los docentes dentro de la universidad no desarrollaban labores aisladas, al margen de *los educandos*, sino que tanto los docentes como los estudiantes confluían unidos en un espacio e infraestructura para la búsqueda común de conocimientos.

Sería difícil imaginar a profesores universitarios de hoy en día no estar al tanto de las investigaciones recientes, así como no estar involucrados en proyectos o trabajos y actividades de investigación (John Hattie, 1996). Puesto que todo lo que enseñan en el aula son resultados de investigaciones; además, ellos deben ser comunicadores de esos resultados. Estando John Hattie (1996) a favor de que un objetivo de-

seable de una universidad sería idear estrategias para mejorar la relación entre la enseñanza y la investigación.

La investigación y la docencia constituyen los ejes de la vida académica de la universidad, y ambas se articulan con la extensión para lograr objetivos institucionales de carácter académico o social (Universidad de Antioquia, 1997: 24).

En universidades como la Universidad de Antioquia, la investigación y la docencia se entienden como dimensiones de un proceso único, el cual busca generar un efecto conjunto mayor que el de estas, que lo hacen, por separado (Gustavo Lozano Casabianca, 2006).

Hace unas décadas, el profesorado dedicaba su tiempo aparentemente tranquilo a enseñar un conocimiento relativamente estable y legitimado a unos estudiantes que, en apariencia, estaban predispuestos a aprender (o al menos a pasar los exámenes). Su tarea administrativa más gravosa solía ser la firma de las actas o la asesoría de una tesis.

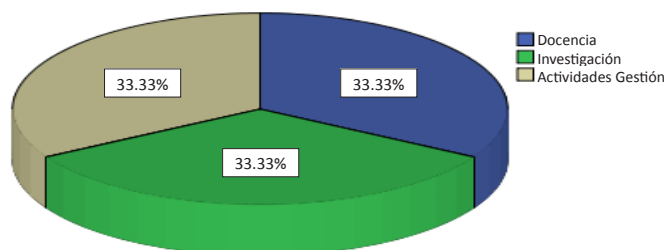
En la actualidad, el docente universitario ha de dedicar una considerable cantidad de tiempo a enseñar un conocimiento emergente y cambiante a un alumnado diversificado y con necesidades y expectativas muy diferentes. A este trabajo, ya de por sí intenso, se añade el que ha de dedicar a preparar y desarrollar proyectos de investigación, además de escribir artículos para revistas de reconocido prestigio en su campo, y monografías de investigación y divulgación, y dirigir tesis de máster y doctorado.

Entre las actividades de investigación que realiza un docente se encuentran: publicaciones o escritura de artículos científicos y académicos y libros, dentro de la institución; desarrollar propuestas de investigación y proyectos; buscar fuentes de financiamientos de sus proyectos, realizar tareas de todo tipo de asesorías, formación, talleres, conferencias, capacitación especial, transferencia de tecnologías o conocimiento o de trabajos, traducciones de estudios, búsqueda de acuerdos y convenios interinstitucionales; crear grupos de investigación, así como recibir y acoger a investigadores de otras universidades, entre otras actividades de asesoría.

También ha de dar cuenta de la creciente demanda de especificación de cada una de sus acciones: planificación de asignaturas; planes de dedicación; evaluación de su docencia; evaluación de su investigación y otros trabajos de tipo académico, lo que le implica rellenar distintos formularios, a través de diversas aplicaciones informáticas, además de tener que participar en diferentes gestiones (Juana María Sancho, 2010).

En las universidades, la investigación la ejecutan las mismas personas, y, al mismo tiempo, desempeñan las tareas de enseñanza. Lo ideal es que un profesor de universidad dedique un tercio de su tiempo a la docencia; un tercio, a la investigación; y un tercio, a las actividades de gestiones, tal y como muestra la figura 1 (Juana M^a Sancho Gil, 2001).

Figura 1.



Un tercio de tiempo *a la docencia*, realizada con profesionalidad, y un mínimo de inercia y rutina, conllevan un buen volumen de estudio, preparación, atención al alumnado y corrección de trabajos.

Un tercio de tiempo *a realizar investigación* implica dedicar un lapso importante para llevar a cabo la planificación, la recopilación de datos, la escritura, la lectura y la divulgación. Además, lograr financiación para los proyectos significa un trabajo, en algunos casos, muy arduo y muy difícil.

Finalmente, realizar con eficacia tareas de gestión, desde las que nos tocan a todos (reuniones de departamento, coordinación de asignaturas, participación en actividades y eventos de la institución, entre otros), hasta la participación en comisiones diversas y tribunales de defensa. Esto implica una buena dosis de tiempo, energía y, a menudo, mucha fuerza de voluntad.

Figura 2.



2. Dificultades para la Articulación de la Docencia e Investigación

Es evidente que en aquellos países donde existe una baja producción científica de los docentes de universidades, esto se debe a que *falta mayor articulación entre Docencia, Investigación y Extensión. La relevancia que se le confiere a la investigación en relación con la docencia dificulta la articulación investigación-docencia.*

En algunas universidades, *lo reducido que resulta ser el salario de los docentes, que suelen tener que completar con otros trabajos, incluso el de tiempo completo, les dificulta su participación en investigaciones. Llevando a docentes a carecer de compromiso con la institución, y de tiempo para realizar investigaciones.*

Además carecen de sistemas de seguimiento y control, de políticas articuladas y eficaces para fomentar la investigación.

Hace falta que organismos reguladores de educación superior, establezcan un monto mínimo del presupuesto que una universidad debe dedicar a acrecentar la investigación, con miras a lograr el desempeño de las universidades en materia de producción científica y al establecimiento de mecanismos para proporcionar fondos y recursos a las universidades que exhiban mejores indicadores.

Algunos países y universidades han comenzado a poner en práctica evaluaciones institucionales de los logros de la investigación, pasando esta de ser una responsabilidad individual a un interés colectivo de la organización y los departamentos (Henkel, 1999).

Para este colectivo, además del prestigio que les puede proporcionar su tarea, su compensación institucional suele consistir en presentarse cada cierto tiempo a *una evaluación de la contribución que hace en materia de investigación dentro de la institución, lo cual le reportará un mejor sueldo o salario.*

En aquellos países donde existe muy poca cultura de investigación, esto puede deberse a que incluso el concepto de investigación está secuestrado por los licenciados o por expertos y llegar estos a obviar que las personas desde que nacen hacen investigación. La investigación es una actividad propia del humano, y los sistemas educativos deben tener cuidado en no matar la capacidad de las personas para soñar, emprender, innovar e investigar. Por ejemplo, si se observa, en la mayoría de las universidades de la República Dominicana, que los estudiantes tienen miedo a realizar una tesis, y ese miedo es realmente inculcado por viejas creencias y

costumbres de que la investigación es algo reservado, exclusivamente, para personas académicas.

Incluso no introducir la Metodología de Investigación en el proceso de formación y educación de los estudiantes, puede inducir a que estos lleguen a considerar que los conocimientos de metodología de investigación solamente les serán necesarios para hacer una tesis o un trabajo de fin de carrera, y esto es muy grave. Cuando aun estudiante se le enseña en su primer cuatrimestre a despejar a “x” de la ecuación $Y=X*Z$, es porque este conocimiento le será útil en todo el proceso de formación; por ejemplo, si en física el profesor le indica que a una masa de 2 kg se le aplica una fuerza de 10N, ¿Cuál sería su aceleración? Este debe ser capaz de despejar la “a” en la ecuación $F=m*a$.

Lo anterior sucede con la Metodología de Investigación, si una profesora de Ciencias Sociales asigna un trabajo a un estudiante sobre un tema, este debe ser capaz de aplicar metodología de investigación en el desarrollo de ese trabajo, colocando bibliografía, referenciación de citas, introducción, análisis, discusión, resultados, conclusiones y la gran mayoría de los elementos que acompañan un trabajo de investigación; pero más que esto, aplicar el método científico que es lo que realmente le va a permitir producir nuevos conocimientos. En adición, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser guiado por la investigación, donde se despierte la curiosidad a los alumnos, se lleven a las aulas desafíos o problemas a los cuales se les deben dar respuestas y buscar soluciones, aplicando el método científico.

The University of Auckland academic aplica “Teaching and Learning in a Research-led University”, es decir, “Enseñar y aprender en una universidad dirigida por la Investigación”, donde los estudiantes hacen investigación; los profesores hacen investigación; los profesores y estudiantes realizan investigación juntos. La investigación está integrada en el plan de estudio, Influencias de la cultura de investigación y docencia, y existe una mayor comprensión de los conocimientos base de las disciplinas y profesiones que estudien, incluyendo métodos de investigación y la investigación, desafíos y problemas de estas disciplinas.

Otra realidad que se presenta dentro de muchas universidades es que se pide al docente publicar artículos y hacer investigaciones, pero no les dan los medios para ellos, es decir, si no existen revistas académicas y científicas con procesos automáticos de publicación, como aquellos que presenta la aplicación Open Journal System; si no existen modernos laboratorios identificados, accesibles, y conocidos por los docentes, en los cuales estos puedan realizar pruebas, experimentos y simulaciones; si no existen líneas de investigación o campos temáticos en torno a los cuales realizar investigación; si no existen grupos de investigación que trabajan, de forma conjunta, sobre temas para dar respuesta a problemas de carácter científico; si los docentes investigadores no tienen cubículos u oficinas en las cuales trabajar; si no se premia y se paga al docente y se eleva su categoría laboral y salarial, en función de su desempeño como investigador; si no se tienen los documentos, normativas, reglamentos de investigación, propiedad intelectual y formatos

de publicación y presentación de propuestas y proyectos; si no se cuenta con un equipo en el departamento de investigación para gestionar, promocionar y dar seguimiento a las actividades de dicha área; si no se tienen docentes de calidad, contratados a medio tiempo y a tiempo completo, con horas asignadas para producir trabajos de investigación, y un sistema que mida el cumplimiento de su contrato de una forma objetiva; si no existe un compromiso serio, responsable y de seguimiento por las autoridades con relación a lo que quiere ser la institución en materia de investigación, a largo plazo; si no se destina un presupuesto de investigación; si en el ecosistema de investigación no existen entidades que sirvan de fuentes locales de financiamientos de proyectos en diversas líneas, entre otras carencias, se puede concluir que existen muy pocas condiciones, por no decir ninguna, que faciliten la producción científica y la investigación.

3. Relación Investigación y la enseñanza

En el estudio realizado por Vidal y Quintanilla (1999), la opinión generalizada entre los académicos es que la relación entre la investigación y la enseñanza es inevitable. *Casi nadie está de acuerdo con la idea de que trabajar en la universidad implique solo enseñar.* Es más, en algunos casos específicos, **el profesorado prefiere solo investigar, o dedicarse a su actividad creativa** (invención, experimentos en laboratorios, pintura, escultura, literatura, escritura, entre otras actividades).

La interferencia y el problema más común entre las dos actividades se encuentran en la dificultad de hacer investigación, si se tiene mucha docencia. El tiempo dedicado a la investigación no se puede dedicar a la enseñanza y viceversa. ***Han de existir oportunidades para poder poner en práctica, sin un excesivo gasto de energía personal y profesional, las nuevas formas de docencia, investigación y gestión que implicarían utilizar para la acción el conocimiento disponible.***

Las instituciones que desarrollan las funciones de docencia-investigación y extensión, generan conocimientos, lo transfieren, y enseñan con la seguridad de conocer el entorno, sus problemas y sus soluciones; es la enseñanza más completa que se puede realizar, ya que tienden a tener un vínculo *con la sociedad, y no un aislamiento al que tienden las instituciones de educación superior, que está atenta* a las posibilidades de realizar investigación y extensión (Bogado de Scheid, n.d).

Algunas relaciones positivas entre la enseñanza y la investigación:

1. La actividad investigadora lleva a la mejora de la enseñanza (pero no viceversa);
2. Algunas de las infraestructuras conseguidas a través de proyectos de investigación también se utilizan en actividades de enseñanza;
3. Las actividades de investigación contribuyen a poner al día el currículum, afectando de forma positiva los cursos especializados;

4. Si los cursos se relacionan con el perfil investigador del profesorado, la relación es favorable (Juana M^a Sancho Gil, 2001);
5. Las actividades de investigación llevan a beneficios para el investigador, tales como, incentivos económicos, mayor prestigio y reconocimiento, mayor acceso al financiamiento para investigación; docentes investigadores gozan de mejores sueldos, premios, publicaciones en revistas distinguidas o en prensas de prestigio, participación en conferencias o talleres internacionales. Todo esto significa prestigio para el profesor, y posibilidad de acceder a fondos económicos y becas con mayor facilidad y, simplemente, sentirse bien acerca de sí mismo, y a los docentes les produce oportunidad de crecer profesionalmente como personas y aprender, crecer y expandir sus conocimientos;
6. Beneficios para la institución se derivan de las investigaciones, entre ellos: beneficios académicos y fortalecimiento institucional, un alto nivel social y empresarial, les ayuda a tener mayor confianza en la universidad, a la hora de concederle fondos para realizar investigación, o de pensar en ella, para la búsqueda de solución a un problema, más becas para sus estudiantes, mayor número de graduados, programas académicos sólidos; si los investigadores ganan varios tipos de subvenciones del gobierno, o fondos económicos de las empresas y otros organismos, para pagar y costear la investigación de estos financiamientos,

quedarán en propiedad de la universidad equipos de laboratorios usados en las investigaciones.

7. Para los estudiantes, existen muchas razones positivas para estudiar en universidades donde existan muchos investigadores e investigaciones. Por ejemplo:
 - a) Principales investigadores pueden también ser mejores maestros. Los profesores que hacen investigación realizan, por lo general, su trabajo, con mayor eficiencia, que aquellos que no suelen investigar, por lo que pueden explicar mejor los diferentes temas a los estudiantes, especialmente, en lo que respecta a los cursos más avanzados;
 - b) Los profesores que se dedican a la investigación están más en contacto con los acontecimientos de última hora. Y estarán más propensos a incluir en los contenidos temáticos de sus clases aspectos de mayor trascendencia, aun cuando no estén consignados en los libros de texto;
 - c) Docentes investigadores, al gozar de mejores sueldos, premios y prestigio suelen sentirse bien acerca de sí mismos. Estos buenos sentimientos de felicidad el docente puede llevarlos a la clase. Cuando el profesor siente genuina emoción puede compartir con los alumnos lo que él o ella ha descubierto.
 - d) Existe la posibilidad de realizar prácticas y la investigación en colaboración con los expertos. Los estudios han demostrado que algunas de las me-

jores experiencias educativas para los estudiantes universitarios tienen lugar no en el aula, sino en su interacción con los profesores fuera del aula, especialmente en el contexto de las actividades de investigación compartidas. Tales proyectos colaborativos proporcionan oportunidades, para que los estudiantes se conviertan en investigadores, e incluso, a veces, llegan a ser coautores de documentos.

- e) Las universidades que tienen muchos investigadores e investigaciones tienen como ventaja una facultad más grande y una mayor gama de disciplinas que se imparten. Por ejemplo, en la Universidad de California-*Berkeley* se puede elegir entre más de 300 carreras y programas. Y dentro de un único campo de investigación, usted encontrará muchas variantes perfeccionadas: ejemplo en las Ciencias Biológicas: Biología Integrativa, Bioquímica, Genética, Inmunología, Biología Celular y Neurobiología.
- f) Las universidades de investigación tienen que proporcionar los mejores servicios, para que su cuerpo docente pueda realizar correctamente la investigación que requiere de ellos. Eso significa que la universidad tiene que invertir en las bibliotecas más grandes e informatizarlas, en equipos necesarios para la investigación en diversos campos. Además, se espera que si los investigadores ganan varios tipos de subvenciones del Gobierno, o fondos económi-

cos de las empresas y otros organismos, para pagar y costear la investigación; de estos financiamientos quedarán en propiedad de la universidad equipos de laboratorios usados en las investigaciones. Todo esto beneficiará a los estudiantes de pregrado que pueden entonces tener acceso a los láseres de lujo, máquinas de prototipado rápido, o cualquier otra cosa que la facultad adquiera como resultados de la investigación.

- g) Docentes investigadores suelen ser un ejemplo para los estudiantes, incluso también, para los estudiantes de posgrado,

4. La i+d+i orientada a los retos de la sociedad

Las universidades deben contribuir a la solución de los problemas críticos que aquejan a la sociedad, y ellos deben percibirse a través de la identificación de necesidades sociales, económicas, políticas asistenciales que son poco satisfechas, a través de las acciones que se realizan y que requieren soluciones.

No es posible que se inviertan grandes cantidades de dinero en la realización de investigaciones que no van a resolver los principales problemas de la gran mayoría de la población donde se lleva a cabo la investigación. Los investigadores de la República Dominicana deben realizar investigaciones orientadas a dar respuestas a las necesidades reales de la población, porque ellos son quienes, en realidad, pagan las investigaciones. Por ejemplo, el Sistema Único de

Beneficiarios del Gobierno Dominicano, SIUBEN, indica que más del 60% de la población dominicana es pobre o pertenece a una categoría de pobre. Investigaciones orientadas a la prevención de enfermedades cuyos tratamientos son costosos, e investigaciones orientadas a la proliferación de esos tratamientos efectivos, a bajo costo; de estas enfermedades, pueden ser más necesarias en esta población que muchas investigaciones que, a lo mejor, se hacen actualmente con recursos del Estado dominicano.

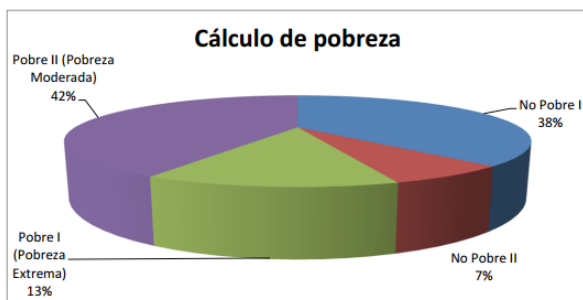
Figura 3.



Cantidad de Hogares por tipo de pobreza

Tipo Pobre	Cantidad
Pobre I (Pobreza Extrema)	213,478.00
Pobre II (Pobreza Moderada)	674,116.00
No Pobre I	612,154.00
No Pobre II	108,300.00

Hogares 1,608,048.00
Poblacion 6,059,600.00



Las políticas de ciencia, tecnología e innovación constituyen un elemento de primordial importancia en el desarrollo

de las sociedades modernas ya que existe una relación entre la capacidad de generación de conocimiento y de innovación, de un país y su competitividad y desarrollo económico y social. Y por el tipo de actividades que en las universidades se llevan a cabo, ellas forman parte tanto del sistema educativo como del de la ciencia, la tecnología y la industria (Mansfield y Lee, 1996). La investigación que se realiza en la universidad es de importancia vital para todo el sistema de la ciencia, la tecnología y la industria, independientemente del tipo de enseñanza que lleven a cabo.

Según *el Plan estatal de investigación científica y técnica y de innovación 2013-2016 de España*, la **I+D+i orientada a los retos de la sociedad incluye:**

- 1) Salud, cambio demográfico y bienestar;
- 2) Seguridad y calidad alimentarias; actividad agraria productiva y sostenible, recursos naturales, investigación marina y marítima;
- 3) Energía segura, eficiente y limpia;
- 4) Transporte inteligente, sostenible e integrado;
- 5) Acción sobre el cambio climático y eficiencia en la utilización de recursos y materias primas;
- 6) Cambios e innovaciones sociales;
- 7) Economía y sociedad digital y
- 8) Seguridad, protección y defensa.

4.1 Retos en Salud, cambio demográfico y bienestar

La investigación en Salud y el Sistema Nacional de Salud como marco de desarrollo fundamental, constituyen un vector estratégico para las políticas de fomento y coordinación de la I+D+I en nuestro país, que han de contemplar, como aspectos fundamentales: a) la investigación de las enfermedades de mayor prevalencia; b) la investigación clínica de las enfermedades humanas; c) la salud pública y los servicios de salud; d) la rehabilitación y el desarrollo de entornos asistidos y orientados al abordaje de la cronicidad; e) las enfermedades raras; f) las bases biológicas de la enfermedad; y g) el desarrollo de la nanomedicina y de la medicina personalizada en la que el reto se sitúa en tratar al individuo y no la enfermedad.

Figura 4.



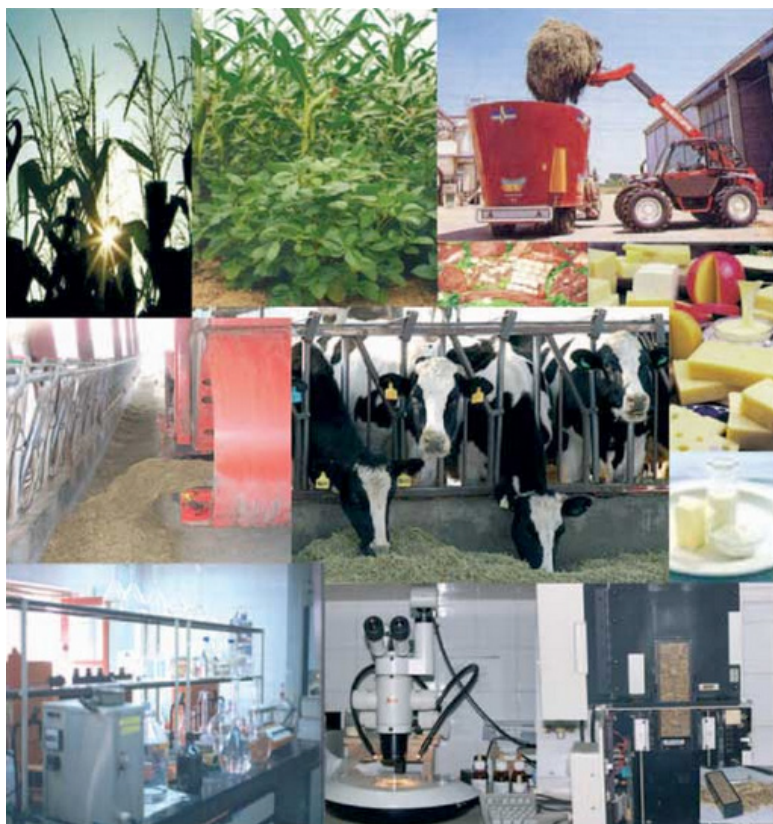
4.2 Reto en seguridad y calidad alimentarias; actividad agraria productiva y sostenible, recursos naturales, investigación marina y marítima

Dar respuesta, de manera sostenible e inteligente, a los retos relacionados con la seguridad alimentaria, la calidad e inocuidad de los alimentos, la competitividad de los sectores agroalimentarios, forestales y pesqueros en los mercados nacionales e internacionales, a la necesidad de creación de empleo, mejorando la gestión de los recursos naturales utilizados por los distintos sectores productivos, así como de las costas, mares y océanos, sectores todos ellos pertenecientes al ámbito de la bioeconomía.

Se trata de incrementar la producción y el valor añadido de los alimentos, productos alimentarios y no alimentarios, y de reducir la dependencia exterior de materias primas, insumos y tecnologías; de adaptar los alimentos a las nuevas demandas del consumidor, mediante la investigación, la innovación y nuevos desarrollos de procesos de producción, transformación, envasado y distribución, y garantizar la seguridad y calidad, a lo largo de la cadena alimentaria.

Avanzar en la conservación de los recursos naturales; en particular, en el uso eficiente del agua, en la lucha contra la erosión de los suelos, las sequías, los incendios forestales, la protección de nuestros sistemas agroecológicos, su biodiversidad y la conservación de mares, océanos y del litoral costero.

Figura 5.



4.3 Reto en energía segura, eficiente y limpia

Una generación sostenible y una distribución de energía, respetuosa con el medioambiente, abordable económicamente y socialmente aceptable, es la base para poder asegurar un suministro sostenible, competitivo y seguro de energía que posibilite un adecuado crecimiento económico y bienestar social.

Promover la transición hacia un sistema energético que permita reducir la dependencia de los carburantes fósiles en un escenario en el que se contemplan, simultáneamente, su escasez, el crecimiento de la demanda, a nivel mundial, y el impacto de la misma en el medioambiente.

Las actividades de I+D+i en energía que son prioritarias para un país están referidas a tres aspectos críticos: a) la sostenibilidad para luchar de forma activa contra el cambio climático, reduciendo la emisión de gases de efecto invernadero, y favoreciendo el desarrollo de tecnologías de captura y almacenamiento geológico de CO₂ y fuentes de energía –eólica, solar, bioenergía, marina, geotermia, hidrógeno y energía nuclear– y la eficiencia energética; b) la competitividad, para mejorar la eficacia de la red del país y del continente, a través del desarrollo del mercado interior de la energía; c) la seguridad del abastecimiento, para coordinar mejor la oferta y la demanda energéticas nacionales, en un contexto internacional; y d) el impulso social y tecnológico hacia patrones de menor consumo energético.

Figura 6.



4.4 Reto en transporte sostenible, inteligente e integrado

Impulsar el desarrollo de un sistema de transporte y de sus infraestructuras lineales y nodales que utilice eficientemente los recursos y sea competitivo, seguro y asequible, dando soporte a un crecimiento económico equilibrado y a la mejora de la competitividad, reforzando la cohesión territorial y la accesibilidad, y favoreciendo la integración funcional mediante un enfoque intermodal.

El desarrollo de sistemas de transporte que mejoren la accesibilidad de territorios y ciudadanos y faciliten la inclusión de las personas con discapacidad.

Figura 7.



4.5 Reto en acción sobre cambio climático y eficiencia en la utilización de recursos y materias primas

Promover la generación de conocimiento científico sobre las causas y efectos del cambio climático y su mitigación, incluyendo los procesos, mecanismos, funcionamiento e in-

teracciones de los océanos, los ecosistemas terrestres y marinos y la atmósfera. Además, contempla el análisis de las alternativas de adaptación y de mitigación en relación con el cambio climático, cuyo carácter horizontal, hace necesario promover la creación de sinergias entre distintos grupos de investigación existentes, empresas y actores sociales.

Figura 8.



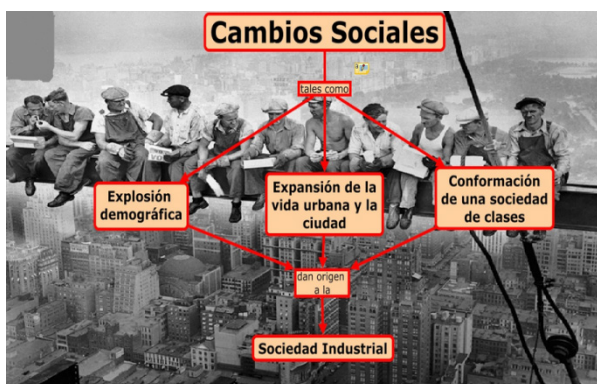
4.6 Reto en cambios e innovaciones sociales

Durante los últimos años, se han producido transformaciones sociales de gran calado, que suponen importantes retos para la sociedad. Entre ellos se destacan: la expansión educativa; la nueva configuración de la estructura ocupacional; la progresiva incorporación de las mujeres al mundo del empleo remunerado; y el impacto social, económico y cultural de los flujos migratorios.

Por otro lado, los procesos de globalización de la economía y de europeización de las políticas públicas, y prácticas de Norteamérica en países latinoamericanos muestran su contribución al agravamiento de la crisis financiera, crisis de deuda y recesión y el impacto en el crecimiento económico y la generación de empleo. Los cambios y tendencias mencionados, que pueden catalogarse de estructurales, traen consigo nuevas realidades, cuestiones e interrogantes a los que la investigación científica en Ciencias Sociales y en Humanidades debe contribuir a responder para mejorar nuestra comprensión de la realidad, la calidad de las políticas públicas y las estrategias de los actores económicos y sociales.

Figura 9.





4.7 Economía y sociedad digital

Investigaciones orientadas para aprovechar las oportunidades que ofrecen las TIC en la sociedad. Las TIC son un ámbito de futuro desde el punto de vista de los avances científicos, tecnológicos y las innovaciones y, al mismo tiempo, constituyen un factor de modernización del resto de los sectores económicos, aun de aquellos que, como el turismo, la construcción, la edificación o el transporte, entre otros, se consideran maduros. Se promueve su adopción y uso, especialmente por parte del tejido empresarial.

Las TIC han venido modificando la forma de hacer negocios, los productos y servicios disponibles, los canales de venta o los mecanismos de relación con el consumidor.

Figura 10.

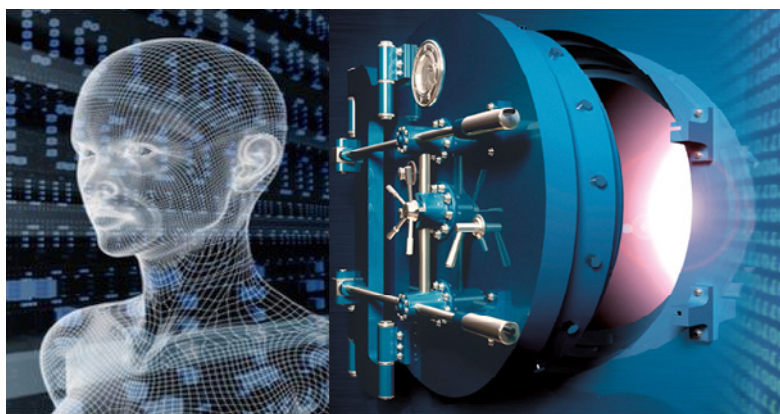


4.8 Reto en seguridad, protección y defensa

El objetivo de investigar este reto es contribuir al desarrollo de tecnologías e innovaciones que refuercen la seguridad y las capacidades de defensa, a nivel nacional, y permitan el desarrollo de un tejido tecnológico de seguridad y defensa competitivo, a nivel internacional.

El proceso de globalización, iniciado en décadas precedentes, se traduce finalmente en una creciente interdependencia que incrementa la vulnerabilidad de nuestra sociedad y de los ciudadanos así como de las instituciones, principios y valores que han permitido el desarrollo de los principios de convivencia y gobernanza de las sociedades. La naturaleza de este reto es de carácter global y de primera magnitud como consecuencia de los acontecimientos internacionales y de los procesos de cambio social, político y estratégico que están teniendo lugar.

Figura 11.



Referencias

Bogado de Scheid, L. & y Fedoruk, S. (s. a.). Rol de las universidades docencia - investigación y Extensión: Una relación imprescindible. Recuperado de <http://www.unl.edu.ar/iberoextension/dvd/archivos/ponencias/mesa3/rol-de-las-universidades-doc.pdf>

Braxton, J. M. (1996). Contrasting perspectives on the relationship between teaching and research. *New Directions for Institutional Research*, 90:5-15.

Deem, R. & Lucas, L. (2003). The link between teaching and research: experiences of academic staff in two University Education Departments: the Society for Research in Higher Education Annual Conference

'Research, Scholarship and Teaching: changing relationships? (Royal Holloway College, University of London, Egham, December 16th-18th).

Elton, L. (2001). Research and Teaching: Conditions for a positive link. *Teaching in Higher Education*, 6, 43 – 56.

Feldman, K. A. (1987). Research productivity and scholarly accomplishment of college teachers as related to their instructional effectiveness: A review and exploration. *Research in Higher Education*, 26, 227-298.

Gustavo Lozano C. (2006). La articulación entre investigación y docencia en la Universidad de Antioquia. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(46), (s. p.).

Halsey, A. H. (1992). *Decline of Donnish Dominion: The British Academic Professions in the Twentieth Century*. Oxford: Clarendon.

Hattie, J. & Marsh, H. W. (1996). The Relationship between Research and Teaching: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 66(4), 507-542.

Hattie, J. & H. Marsh (2004). One Journey to Unravel the Relationship Between Research and Teaching. En *Research and Teaching: Closing the Divide? An International Colloquium*, Marwell Conference Centre, Colden Common, Winchester, Hampshire, SO21 1JH, 18-19.

- HenkeL, M. (1999). The modernization of research evaluation: The case of the UK. *Higher Education*, 38, 105-122.
- Humboldt, W. v. (1976). University Reform in Germany: Reports and Documents. *Minerva* 8,242-250
- Ministerio de Economía y Competividad. (2014). *Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016*. Gobierno de España. Ciencia e Innovación. Recuperado de <http://www.idi.mineco.gob.es/portal/site/MICINN/menuitem.7eeac5cd-345b4f34f09dfd1001432ea0/?vgnnextoid=83b192b-9036c2210VgnVCM1000001d04140aRCRD>
- Orler, J. (2012), “Docencia-Investigación: ¿una relación antagónica, inexistente o necesaria? *Revista sobre enseñanza del Derecho*, 10, 19, 289-301.
- Ortega y Gasset, J. (1930). La misión de la universidad. *Revista de Occidente*, Madrid, vol. 4, pp. 313-353.
- Philipp Kraemer, Dr. (2010). *What is a Professor at a Research University?* University of Kentucky, Recuperado de <http://www.uky.edu/StudentAffairs/NewStudentPrograms/UK101/essays.php>
- Qamaruz Zaman, M. (2004). Review of the academic evidence on the relationship between teaching and research in higher education. Department for education and skills, Research report RR506.

Sancho, J. M. (2010). Docencia, Investigación y Gestión en la universidad: Una profesión Tres mundo, *Praxis Educativa*, 16(14), 17-34.

Sancho Gil, J. M. (2001). Docencia e investigación en la universidad: una profesión, dos mundos. *Educación* 28, 41-60.

Universidad de Antioquia. (1996). *Plan de desarrollo 1995-2006*. La Universidad del Siglo de las Luces, Medellín, pp. 44, 97.

Vidal, J; Quintanilla, MA (2000). The teaching and research relationships within institutional evaluation. *Higher Education*, 40:221-229.

Weiman C. (2001). Entrevista de Mónica Salomón para *El País*, España, 11 de abril (p. 25)

La presente edición de *Documentos 22* del Instituto Tecnológico de Santo Domingo fue impresa en octubre de 2015 en los talleres gráficos de Editora Búho, S.R.L.

La edición consta de 600 ejemplares.
Santo Domingo, República Dominicana

