

Ejes de Formación para los Estudios Avanzados: una Propuesta para la Universidad Politécnica Territorial

José Acosta

Universidad Politécnica Territorial del Oeste de Sucre Clodosbaldo Russián, División de
Currículo
Cumaná, Venezuela
jacosta@uptos.edu.ve

Fecha de recepción: 13/05/2016

Fecha de aceptación: 25/11/2016

Pág: 45 – 59

Resumen

La transformación de un grupo de Institutos Universitarios de Tecnología y Colegios Universitarios en Universidades Politécnicas Territoriales, en Venezuela, va encaminada hacia la reconstrucción del tejido socio-educativo desde la cotidianidad, la multiculturalidad y la diversidad. En el caso específico de los estudios avanzados de estas nuevas universidades, son más minuciosos los compromisos que deben asumir, dado que este nivel se considera el ámbito donde se formarán los docentes para incorporarse y participar activamente, entre otras, en la formación integral de los estudiantes. El presente trabajo, en consecuencia, desde la hermenéutica como ejercicio crítico-reflexivo, asumió la transversalidad como perspectiva para reorientar la formación de los docentes, en los estudios avanzados, a través de ejes de formación caracterizados por implicar concientización, reencuentro o interencuentro con las bases ontológicas y epistemológicas que imbrican las disciplinas con la cultural que discurre en la sociedad. En este sentido, se proponen tres ejes: investigación, formación crítico-reflexiva e imbricación territorial. Con la incorporación de estos ejes, podemos concluir, se roturarían los espacios para dar paso al abordaje de los objetos de estudio desde distintas modalidades de contextualización y complejización, coadyuvando así con la transformación del pensamiento de los docentes y su sensibilización con la realidad social.

Palabras Clave: transformación universitaria, estudios avanzados, formación docente, transversalidad.

Introducción

Los nuevos desafíos que exterioriza la sociedad latinoamericana y caribeña caracterizada, entre otros, por la masificación de la educación a través de las tecnologías de la comunicación e información, ha venido planteando la discusión de dinamizar reformas en todos los contextos del quehacer humano. De allí que la educación universitaria, como cimiento fundamental para

el desarrollo sostenible, demande transformaciones que permitan formar a los sujetos para abordar, con pertinencia, las necesidades de la sociedad actual.

En este ámbito, y siguiendo la agenda de reformas educativas que adelanta el Gobierno Bolivariano de Venezuela, se espera transformar 29 Colegios Universitarios (CU) e Institutos Universitarios de Tecnología (IUT) en Universidades Politécnicas Territoriales (UPT); estas nuevas instituciones van orientadas a rehacer el tejido social desde la cotidianidad, la subjetividad y la diversidad, teniendo entre sus prioridades: multiplicar espacios para la conciliación del saber, revitalizar el pensamiento crítico, una formación centrada en la investigación y en el aprendizaje por proyectos sobre la base de las necesidades sociales. Así mismo, se pretende superar la fragmentación del saber, la sobrevaloración de las disciplinas, la desigualdad social, entre otros, para promover la multiculturalidad, como garantía de pervivencia, por medio de un currículo integrado que enfatice sobre los valores propios del conocimiento histórico, las costumbres regionales y nacionales, los recursos naturales, el acervo cultural; sin perder de vista la profesión y el conocimiento que esta exige.

La proposición de las UPT está sustentada en supuestos filosóficos, sociológicos, psicológicos y en una visión política, histórica y cultural que le permitirán establecer los referentes educativos tanto en pregrado como en postgrado. De allí que la adopción de estos supuestos definirán la oferta formativa-investigativa y la fundamentación curricular de estas instituciones, por lo que deberán conformar “un sistema organizacional dinámico, flexible y que responda de manera oportuna a los requerimientos, tanto internos de la comunidad universitaria, como externos de los diferentes sectores sociales” (Proyecto Nacional de Universidad Politécnica, 2007, p. 27)[1], que posibilite retomar el carácter “humanista de la educación universitaria como espacio de realización y construcción de los seres humanos en su plenitud, en reconocimiento de su cultura, ambiente, pertenencia a la humanidad y capacidad para la creación de lo nuevo y la transformación de lo existente” (Misión Alma Mater, 2009, p. 5)[2]

Desde las UPT, con base en lo anterior, se pretende construir espacios para la reflexión, el intercambio de saberes que va más allá de la especialización y profesionalización establecidas por y para el campo empresarial; dicha universidad no aspira formar para el mercado capitalista, por el contrario, busca la formación integral del ser humano y la transformación social. Razón por la cual, la formación integral del nuevo ciudadano privilegiará la relación teoría-práctica, teniendo como premisa la inserción de los sujetos en su ámbito histórico-cultural, asumiendo política y concientemente la realidad en la que está inmerso en función de la consolidación de una sociedad alternativa, pluralista, multiétnica y multicultural.

Con el propósito de encaminarse hacia la perspectiva anteriormente señalada, estas instituciones han de implementar una nueva estructura educativa en los distintos niveles para ofrecer una formación liberadora, lo cual requerirá romper con los excesivos niveles de abstracción y teorización de la universidad tradicional que actualmente ostenta un “acelerado proceso de deslegitimación social producido por una inevitable desconexión de sus prácticas y finalidades institucionales con la dinámica del conjunto de la sociedad emergente . . . es parte de los engranajes de la exclusión que segregan o marginan a la inmensa mayoría de los habitantes . . . que sobreviven en los rincones de la pobreza (Lanz y Fergusson, 2005: 11)[3]. Por lo que, tanto

en los estudios de pregrado como en los de postgrado, se plantea generar “procesos académicos innovadores, dinámicos y flexibles . . . para la integración entre las universidades politécnicas y que respondan a los ejes de desarrollo del país” (Proyecto Nacional de Universidad Politécnica, 2007, p. 28)[1], es así como surgen los Programas Nacionales de Formación (Misión Alma Mater, 2009)[2].

El propósito de los Programas Nacionales de Formación (PNF) se encauza hacia la creación de redes de conocimiento para la generación, transformación y apropiación del saber puesto al servicio de la nación, la cooperación entre las instituciones de educación universitaria, la consolidación de vínculos con los organismos del estado, empresas socio-productivas y organizaciones comunales; todo en función de la imbricación de sus procesos formativos e investigativos que dinamicen la movilidad de estudiantes y docentes.

Estos programas, en la actualidad, están siendo aplicados a nivel de pregrado en distintas áreas de conocimiento con los cuales se espera promover la formación integral de los estudiantes, a través de una educación que “reivindica el carácter integral del ser humano . . . del pensamiento crítico y de la conciencia de las implicaciones éticas, políticas, sociales, económicas y culturales de las prácticas profesionales, científicas y técnicas” (Misión Alma Mater, 2009, p. 27)[2]. Por tanto, se incorporan en los planes de estudios de los PNF categorías como ciudadanía democrática, solidaridad, construcción colectiva, acción profesional transformadora, corresponsabilidad, nueva ética socialista, entre otros referentes alineados con los planes de desarrollo de la nación. Así mismo, la formación está orientada para ofrecer a los jóvenes la oportunidad de relacionar su futuro perfil profesional con investigaciones que aporten soluciones a los problemas del entorno donde se desenvuelven, garantizando su independencia cognoscitiva y su creatividad.

Lograr lo anterior, en las UPT, amerita la participación y aporte de su cuerpo de docentes, se requiere que éstos asuman el compromiso, entre otros, de fomentar “la ciencia y la tecnología al servicio del desarrollo nacional; a través de una formación transdisciplinaria, integrando los conocimientos tecnológicos, con la pluralidad de saberes éticos, ecológicos, políticos, históricos y sociológicos” (Proyecto Nacional de Universidad Politécnica, 2007, p. 28)[1]. Para esto la universidad pretende mantener “en constante actualización al docente para que aprenda, desaprenda y reaprenda en función de los cambios socioculturales, técnicos y científicos que demanda la nación” (Ibidem p. 29)[1], tendiendo en los estudios avanzados un horizonte de posibilidades para alcanzar tal propósito.

Cabe señalar, que se entiende por estudios avanzados aquellos que componen “un sistema de estudios para toda la vida mediante acciones que garanticen el acceso al conocimiento, para lograr el desarrollo humano integral que contemple la consecución de múltiples propósitos, entre los que se cuenta la formación de profesionales para la ciencia, técnica y humanidades que estén en correspondencia con los planes de desarrollo nacional” (Programas Nacionales de Formación Avanzada, 2013: 5)[4]. Razón por la cual, los estudios avanzados se conciben para estar en sintonía con los cambios políticos, culturales, sociales, históricos, que permean la educación universitaria venezolana, lo que exigirá un gran esfuerzo por parte de la comunidad académica para renovar sus modos de actuar y pensar para desaprender y reaprender.

De esta manera, se aspira generar un salto cualitativo en la formación de los docentes de las UPT, marcando distancia con la hegemonía de la lógica disciplinaria la cual “es esencialmente un modelo cognitivo cuya eficacia consiste en la enorme cantidad de presupuestos epistemológicos -subrepticios- con los que trabaja ...esta lógica lleva aparejada una alta propensión a la super-especialización: el conocer cada vez más sobre cada vez menos” (Lanz, 2010: 201)[5]. Dicha propensión se incrustó en los estudios de postgrado, creados por las universidades tradicionales, por lo que asumieron el cientificismo que se manifiesta en las funciones parceladas de la formación y la investigación, convirtiéndolos en productores de profesionales especializados presuntamente acrílicos, apolíticos y privados de responsabilidad social.

Lo anterior deja entrever ciertas interrogantes, entre ellas: ¿constituyen los estudios avanzados un espacio para la formación de los docentes desde perspectivas emergentes? ¿cuáles ejes de formación podrían incorporarse en los estudios avanzados que permitan superar la lógica disciplinaria? Dichas interrogantes, aportan ciertas claves para reorientar el papel o el rol que deben asumir los docentes frente a los propósitos que las UPT aspiran alcanzar. Razón por la cual, el objetivo de este trabajo consistió en concebir ejes de formación para los estudios avanzados, sustentados en la transversalidad, que permitan resignificar el papel de los docente como coprotagonistas de los propósitos que las UPT pretende alcanzar.

Metodología

El abordaje de esta investigación se asumió desde la hermenéutica, como ejercicio crítico y reflexivo, lo que permitió ir más allá del método para generar un proceso de construcción y transformación de la realidad a partir de la desconstrucción de un modo de pensar, de ser, de producir saberes, que ha permanecido en las universidades en general y en los estudios de postgrado en particular. El ejercicio hermenéutico permitió pensar más allá de las ideas y conceptos tradicionales sobre los estudios de postgrado, en otras palabras, contribuyó a “comprender el sentido de lo dicho por el autor, lo que no significa tal como el autor lo ha entendido, sino un ir más allá de la comprensión del autor” (Gadamer citado por Castro 1998, p. 72)[6].

Producto de la incertidumbre que envuelve nuestra cultura, la hermenéutica se convierte en un tema de significado universal. Interpretar y reflexionar fueron referentes importantes para el abordaje de esta investigación, por lo que se asumieron como algo que siempre está en movimiento, que nunca concluye. Esta apuesta metodológica conllevó a rastrear los postulados epistemológicos que constituyen la idea de los estudios de postgrado, conocimiento y formación docente desde la universidad tradicional. En este sentido, lo establecido, lo único, lo determinado, no escapa a la aprehensión y puesta en cuestionamiento por lo hermenéutico, lo que ofrece el escenario para la concepción de ejes de formación para los estudios avanzados de las UPT, desde la transversalidad.

El clima cultural actual, vale decir, demanda de este nivel formativo el estar en sintonía con la sociedad y sus necesidades, que se transmute en espacio permanente de diálogo para servir de plataforma en la generación de nuevos saberes a través de procesos de investigación

innovadores. Un constante recelo abrume los planos referenciales marcados con regularidad y certeza en el proceso de formación de los docentes en los estudios de postgrado, donde se involucran eventos cotidianos que permean el sentido de lo establecido. La visión hermenéutica nos refiere un destino donde se puede admitir la reconstrucción de algunas nociones y categorías que vienen siendo influenciadas por las transformaciones de finales del siglo pasado.

En tal sentido, la metodología planteada para desarrollar esta investigación permitió reflexionar sobre la concepción de los estudios avanzados que mora en las UPT. El juego estuvo en captar los acontecimientos, hechos o eventos que se suscitan en estos escenarios para resignificarlos en el contexto de otras perspectivas sociales y culturales. Por lo que se asumió la transversalidad como referente epistemológico para acompañar la intención hermenéutica. La transversalidad favorece el acercamiento al diálogo entre las disciplinas, al conocimiento fronterizo y su flexibilidad, permite visualizar un conjunto de postulados que pueden ofrecer pistas para la generación de nuevos saberes; así mismo, provee de otras miradas que se conectan y ofrecen la oportunidad de superar la lógica disciplinaria que se funda en la disyunción y reducción.

Esta investigación, considerando lo señalado en párrafos precedentes, se caracterizó por un estudio de tipo documental que, desde la hermenéutica como ejercicio crítico y reflexivo, posibilitó la interpretación y análisis de los documentos abordados. Lo anterior implicó un modo de comprensión interpretativo y constructivo con la intención de comprender la realidad, lo que permitió la interconexión entre las distintas categorías como aristas de transformación que transversalizan el objeto de estudio.

A partir de esta dialéctica reflexiva e interpretativa, se fue hilvanando y construyendo una red categorial cuyas hebras revelan una interpelación que soporta las ideas relacionadas con las diversas categorías puestas en la escena universitaria. El núcleo de la investigación, por tanto, lo constituyó la interpretación y teorización que subyace a la relación entre las múltiples categorías donde el ejercicio epistemológico condujo al examen de las diferentes concepciones, dejando entrever coincidencias y divergencias en la búsqueda de otra lógica de sentido. Desde este horizonte metodológico, se orientó la labor investigativa hacia un embarcadero donde florecen los anhelos de unos estudios avanzados más humanos en los cuales tenga cabida lo colectivo y no solo lo individual.

Desarrollo

A. Los estudios de postgrado en los Colegios e Institutos Universitarios de Tecnología

Los estudios de postgrado, en las diferentes instituciones universitarias del país, en su mayoría han sido implementados sin considerar una verdadera planificación, pertinencia social y un modelo curricular que los sustente, soportados más en iniciativas individuales y la espontaneidad institucional que por un proyecto vinculado a las políticas de desarrollo nacional[7]. Además hacen más énfasis en la transmisión que en la generación de nuevos

conocimientos, con planes de estudios altamente rígidos, escolarizados y un modelo educativo fundamentado en estrategias convencionales.

En lo que respecta a los CU y IUT, futuras UPT, los estudios de postgrado se han caracterizado por enfatizar en la formación especializada, fragmentada e instrumental, dejando de lado su compromiso social y su razón de ser: propiciar la reflexión crítica y una comprensión amplia del saber que permita resolver problemas complejos, indagar el por qué de las cosas, dirigir y trabajar en equipos multidisciplinarios, relacionarse concientemente con la problemática regional y nacional, así como contribuir en la formación integral de los estudiantes.

Es poco lo que se ha cambiado en este nivel, por lo que los estudios de postgrado ofrecidos en estas instituciones aún responden al modelo tradicional, en otras palabras, ponen el acento en la racionalidad tecno-instrumental la cual “se edifica sobre las bases del positivismo y en consonancia con un discurso académico-cultural cuyo sistema simbólico responde a determinadas normas sociales” (Pérez, 2003 p. 44)[8], dirigiendo sus esfuerzos en función del tener y no del ser. En consecuencia, los docentes enmarcan su práctica pedagógica para repetir y reproducir dicha racionalidad en sus estudiantes. Esto debido a que en este nivel la formación, y todo lo relacionado con ella, es sinónimo de especialización, es decir, mientras mayor conocimiento especializado tenga el docente sobre su disciplina mejor será su formación y por ende su desempeño como docente. Para Morin “el conocimiento especializado es en sí mismo una forma particular de abstracción ...es decir, extrae un objeto de un campo dado ...lo inserta en un sector conceptual abstracto que es el de la disciplina compartimentada, cuyas fronteras rompen arbitrariamente la sistematicidad (la relación de una parte con el todo) y la multidimensionalidad de los fenómenos ...privilegiando ...todo lo que es calculable y formalizable” (1993: 189)[9] .

Los estudios de postgrado, desde la concepción que actualmente presentan los IUT y CU, promueven la formación en el marco de las especializaciones, es decir, privilegian una formación sustentada en el conocimiento fragmentado sin posibilidades de integrarlo, contextualizarlo y complejizarlo con otros saberes, lo que coarta la reflexión crítica y autocrítica sobre los distintos acontecimientos científicos, académicos, sociales, políticos y culturales, que los sujetos en este nivel formativo deben poner en práctica. Adicionalmente, los estudios de postgrado, en las referidas instituciones, se encuentran “desconectados del interés colectivo, se atienden inquietudes personales que responden a las expectativas de una exigencia académica. Lo que se traduce en una formación cada vez más especializada, reafirmando la racionalidad tecno-instrumental, que responde a los intereses no sólo del mercado sino también de la disciplina” (Acosta, 2014, p. 235)[10].

Con base en lo anterior, se puede afirmar la especialización, sustentada en la racionalidad tecno-instrumental, ejerce una gran influencia en los docentes durante su formación en los estudios de postgrado ya que promueve, entre otros, el aislamiento con otros campos del saber, otras disciplinas, provocando de esta manera un distanciamiento entre la formación y la investigación con las realidades sociales que se deben abordar en este nivel.

B. La transversalidad como posibilidad epistemológica para los estudios avanzados

En los albores del presente siglo florecen una diversidad de planteamientos que contemplan un horizonte de posibilidades para la concepción de la nueva universidad, sustentados en un modelo que vaya más allá de la lógica disciplinaria. Emerge así la idea de un currículo abierto, dinámico, flexible y diverso que permita “agrupar una amplia variedad de prácticas que se desarrollan dentro y fuera del ámbito de formación escolarizada” (Torres, 2000 p. 23) [11], constituyéndose en una vía para incorporar no solo conocimientos culturales sino también todo aquello que ha sido excluido, u omitido, y que los sujetos no consideran siquiera como inherente a su formación.

Entre las perspectivas emergentes, que intentan aportar otras ideas, se tiene la transversalidad desde la cual se asume que la educación pudiera ser organizada no centrado en las disciplinas sino alrededor de nodos temáticos y/o problemáticos que coadyuven a romper con el dominio disciplinar. La transversalidad, entonces, puede pensarse como el soporte vertebrador “dirigido al mejoramiento de la calidad educativa, y se refiere básicamente a una nueva manera de ver la realidad y vivir las relaciones sociales desde una visión holística o de totalidad, aportando a la superación de la fragmentación de áreas de conocimiento, a la aprehensión de valores y formación de actitudes, a la expresión de sentimientos, maneras de entender el mundo y a las relaciones sociales en un contexto específico” (Magendzo, 2003 p. 28)[12].

Sánchez, por su parte, considera que asumir la mirada transversal podría conllevar a “un ejercicio de reflexión colectiva que permita crear espacios para activar el pensamiento, es exploración para generar conocimientos dinámicos y relevantes ... de allí que el proceso de producción de conocimiento se encuentre estrechamente vinculado con la práctica social de los actores, lo que convierte el proceso pedagógico en el lugar donde se reelaboran ... las diferentes experiencias” (2011 p.9)[13] formativas e investigativas. De allí, que la transversalidad se convierte en un recurso para la superación, entre otros, del currículo asignaturista lo que permitiría el abordaje de temas y problemas necesarios para la formación integral de ser humano.

En este contexto, cabe señalar lo expresado por Pérez y colaboradores, para quienes la “transversalidad no es simple permeabilidad o impregnación curricular, debe ser creación de espacios relacionales para la construcción creativa del conocimiento y la constitución de una conciencia crítica” (2013 p. 23)[14]. Por tanto, el currículo se constituye en un espacio de búsqueda permanente, donde los sujetos sean capaces de captar y pensar la realidad, a través de acciones investigativas, de modo tal que el saber germine en la medida en que las interrogantes, inquietudes y necesidades se materialicen gracias a la investigación.

Con base en lo anterior, los estudios avanzados, en las UPT, deberán asumir el currículo, la formación y la investigación como una construcción colectiva que relaciona la teoría con la práctica, representando ámbitos que se entretujan, en tanto constituyen lugares para la configuración de objetos de investigación que brotan del proceso de reflexión crítica colectiva. Es por ello que desde la transversalidad, como escenario para el diálogo de saberes, se asumirían aquellos recursos que son vitales en la socio-construcción del saber y, en consecuencia, esenciales

para la pertinente formación de los docentes.

Desde esta perspectiva, los estudios avanzados trascenderían las fronteras de la lógica disciplinaria provocando fisuras de articulación, de problematización, donde se priorice el diálogo, la comprensión, la autonomía, que harán emerger categorías relevantes que coadyuvarán en la formación integral de los docentes y en la superación de la fragmentación del saber.

La transversalidad, entonces, no puede ser pensada como contenidos que abultan los programas de estudio, ni como objetivos reducidos al ámbito de áreas compartimentadas, mucho menos como temáticas novedosas para su estudio. Por el contrario, la transversalidad debe apuntar “al cruce de la cultura experiencial con la académica” (Sánchez, 2011 p. 7)[13], lo que invita para asumirla como un diálogo entre iguales que facilita, a través de intercambios dialéctico comprensivos e intersubjetivos, la reflexión crítica y el respeto por el otro. Lo que implica integrar la cotidianidad a las actividades pedagógicas, fortalecer la socio-construcción de saberes, en otras palabras, establecer vínculos con el entorno territorial.

Los saberes presentes en el entorno territorial se incorporarán, e integrarán, en la formación a través de las construcciones teórico-prácticas de los diversos actores, lo que mueve a plantear ciertos principios que permitan superar “las diversas concepciones curriculares que han predominado en el contexto educativo” (Mora, 2010 p. 21)[15] de los estudios de postgrado en la universidad tradicional. En este sentido, desde la transversalidad, surgen los siguientes principios que pudieran sustentar los ejes de formación para los estudios avanzados de las UPT:

- Asumir la formación como un sistema en meta espiral de idas y venidas, esta variabilidad permitiría hacer emerger y entrelazar los saberes, convirtiendo la incertidumbre en un elemento diferenciador y complejizador del proceso educativo.
- Coadyuvar a los sujetos en la búsqueda de un equilibrio con el contexto en el que están inmersos, promoviendo la libertad de pensamiento, la reflexión, la crítica, la autocrítica, soportado en la noción de autonomía-dependencia.
- Abordar los procesos de transformación cultural, educativa, política y económica que demanda la sociedad, resaltando lo investigativo y lo innovador.
- Promover la investigación de los problemas u objetos de estudio desde múltiples miradas, favoreciendo una racionalidad dialógica, prospectiva y generadora de soluciones.

Con base en lo anterior, los ejes de formación han de sentar las bases culturales donde surjan “una pluralidad en las relaciones del hombre con el mundo, en la medida en que responde a la amplia variedad de sus desafíos, en que no se agota en un solo tipo ya establecido de espuesta” (Freire, 1980: 28)[16]. Por tanto, los estudios avanzados, al dar cabida a la transversalidad, han de incorporar tanto al currículo como a los procesos de formación e investigación las siguientes premisas:

- Epistemológico-filosófico: el clima cultural actual nos mueve a repensar las teorías pedagógicas que dan sentido a la educación; por lo que es impostergable adoptar nuevas claves de

interpretación, nuevas sensibilidades como rutas para aproximarnos a lo diverso de la sociedad actual.

- **Ético-político:** la participación de los docentes es de suma importancia en lo que respecta al desarrollo de la ciencia y la tecnología; sin embargo, también es necesario abordar la política educativa para coadyuvar en la reorganización y reestructuración de la sociedad hacia un nuevo estadio de convivencia ciudadana.
- **Axiológico:** este componente es inherente en los procesos de formación y emergerá de la complejización del pensamiento para dar cabida a los sentimientos, las emociones, esenciales para alcanzar una formación con sentido humano.
- **Metodológico-praxiológico:** permitirá asumir el ejercicio de lo complejo, lo transdisciplinar, así como la incorporación de las TIC, sin abandonar la diversidad y la realidad cultural del contexto territorial ni sus necesidades más sentidas.

Los aspectos previamente señalados asoman la posibilidad para que los ejes de formación, sustentados en la transversalidad, en los estudios avanzados promuevan los diálogos intersubjetivos para el abordaje de lo real desde múltiples visiones. El que los docentes se formen, desde dichos ejes, constituiría un modo de ser del ser educativo, un respeto por el otro que comparte el mismo espacio para el debate y la creatividad. También implicaría mantener las diferencias que perfilan la expresión de cada sujeto y, con esto, la creación individual y colectiva de espacios de subjetividad donde afloran las visiones sobre la realidad que dinamizan otro pensar.

C. Ejes de formación para los estudios avanzados de las UPT

Propiciar las condiciones desde, y hacia, los estudios avanzados para avivar una formación que anime, en los docentes, una auténtica transformación de su praxis educativa requiere pensar este nivel fuera de los marcos de la lógica disciplinar y priorizar sobre la reforma del pensamiento, lo que supone revisar y repensar la concepción de lo ético-político. Necesario es, para estos actores, una formación permanente dentro y fuera del contexto académico que ofrezca la oportunidad de configurarse como profesionales y ciudadanos.

Los estudios avanzados deben estar vinculados con los referentes teóricos, epistemológicos, filosóficos y pedagógicos de las UPT. Así, la formación que se emprenda deberá, entre otras: promover el diálogo de saberes, incitar el pensamiento crítico e impulsar una investigación con pertinencia tanto científica como social, superar la fragmentación del conocimiento y la sobreestimación de las disciplinas. En este sentido, dichos estudios se asumen como escenarios para encuentros y desencuentros, aprehender y desaprender, sustentados sobre la transversalidad como vía para transgredir la figura de la predeterminación y la rigidez de estructuras curriculares, propias de la lógica disciplinar que ejerce dominio a lo interno de la formación de los docentes en este nivel.

La transversalidad, según lo expresado por Sánchez(2011)[13], rebasa la segmentación del saber, el parcelamiento al que son reducidas las disciplinas y la desvinculación entre la universidad y la sociedad. Esta perspectiva, por tanto, no puede acogerse como contenidos que permean los currículos, ni como temas incorporados por su relación con las disciplinas. Al respecto, Pérez señala que la transversalidad “no es un concepto, ni una categoría, es una forma de pensar para formar y actuar sobre lo real . . . si la transversalidad fuera una categoría normativa . . . entonces significaría ruptura con la imaginación como fuerza creadora” (2000, p. 2)[17].

En este sentido, los estudios avanzados de las UPT han de incorporar ejes de formación que, en esta propuesta, son definidos como aquellos que implican concientización, reencuentro o interencuentro con las bases ontológicas y epistemológicas que imbrican las disciplinas con la cultural que circula en la sociedad. Estos ejes dinamizarán la emergencia de valores, prácticas, vivencias, saberes y experiencias sustentadas en la imaginación y la sensibilidad, conformando de esta manera el proceso de formación integral, igualmente, acogerán valores humanos, culturales e históricos, que permitan abordar las problemáticas más apremiantes de la sociedad. En este sentido, el presente trabajo propone tres ejes de formación: imbricación territorial, formación crítica-reflexiva e investigación.

Con relación al eje formación crítica-reflexiva, cabe señalar que los estudios avanzados han de servir como espacio en el que la educación entraña responsabilidad con lo social, ámbito para fomentar el desarrollo sostenible, escenario ético-político para promover la consolidación de otra ciudadanía, la formación integral inclusiva de lo científico-humanista sin exclusión de los saberes cotidianos y populares. Sin embargo, estas bases conceptuales serían deficientes sino se concibe que la formación del docente es para promover la reflexión, la autoreflexión, la crítica, la autocrítica, que emanan con las interpelaciones que surgen del conocimiento pluriuniversitario entendido como un saber contextual en la medida en que el “principio organizador de su producción es la aplicación que se le puede dar . . . Es un conocimiento transdisciplinar que por su propia contextualización obliga a un diálogo o confrontación con otros tipos de conocimiento, lo que lo convierte internamente en más heterogéneo y más adecuado para ser producido en sistemas abiertos menos perennes y de organización menos rígida y jerárquica” (De Sousa, 2008 p. 26)[18].

Por esto, el eje antes mencionado, será promotor y generador de cambios en los docentes, que aviva dinamizando la transformación de su pensamiento y, con ésta, la transformación de la universidad y la sociedad. Servirá de pivote para la reflexión sobre los temas que broten del clima cultural, para bosquejar vías que den sentido a lo que se piensa, se dice y se hace, porque cada intercambio entre los participantes de los estudios avanzados con los actores comunitarios interroga e impulsa para esbozar estrategias con nuevos sentidos; un espacio para la creación, cocreación y recreación del saber, para aprender que lo aprendido en muchos casos se torna fugaz o requiere ser complementado, redimensionado o llenado con otros significados.

El eje de formación imbricación territorial, por otra parte, reconocerá que los estudios avanzados deben orientarse a la formación de docentes que entren “en contacto con la vida en sus diversas formas y modos de comprenderla, es decir, la vida intelectual, moral, social y

económica de las personas. Los docentes que asuman el papel de intelectuales transformadores . . . cuestionan la forma como se produce y distribuye el conocimiento, utilizan el diálogo y hacen el conocimiento significativo, crítico y . . . emancipatorio” (Girox 1993, p. 264)[19].

Los docentes, formados desde la premisa anterior, pondrán en práctica valores que permitirán construir una ciudadanía participativa y protagónica, como profesionales, ciudadanos y líderes de los cambios que demande la sociedad, por lo que promoverán una ética y una educación solidaria y liberadora. La formación, en consecuencia, no puede quedar solo en la transmisión de conocimiento especializado, por el contrario, debe avanzar hacia la inclusión deliberada de saberes que giren en torno a la adquisición de principios éticos que posibiliten a los participantes actuar con pertinencia en la sociedad. Así los estudios avanzados impulsarán una educación científica-técnica-humanista para contribuir al fortalecimiento de los valores humanos y del capital social de la nación, y de la región latinoamericana y caribeña.

El tercer eje de formación, denominado investigación, se concibe como el eje nuclear que dinamizará los mencionados anteriormente, éste los bordea y atraviesa en forma de espiral, impregnando así todo el proceso de formación. Centrará su interés en la promoción de la reflexión, la innovación y la creatividad, permitiendo que los docentes desarrollen un pensamiento complejo que contribuya en la generación de proyectos con soluciones pertinentes a los requerimientos del entorno territorial, suscitando estrategias con la misma rapidez con la que la realidad cambia. Para Fontalvo, vale decir, el pensamiento complejo es un “pensamiento al mismo tiempo crítico y creativo, que tiene en cuenta la dimensión cognitiva y la afectividad de nuestros procesos, permitiendo al ser humano una visión . . . integradora de su inteligencia” (1999, p. 24)[20], dicho pensamiento reconoce las interpretaciones del acervo de saberes y vivencias del sujeto cognoscente, para alcanzar no solo el conocimiento pluriuniversitario sino la actitud frente a las situaciones de observación y reflexión de los procesos humanos.

Es necesario, entonces, que la investigación se haga presente en todo momento de los estudios avanzados para evitar que esta actividad quede subsumida o solapada en un plan de estudios; debe asumirse como algo más que la realización de proyectos, como parte de la evaluación final de una asignatura, o como requisito para la obtención de un grado académico.

Los estudios avanzados, de las UPT, han concebir la investigación como una praxis esencial, tanto en lo referente a la generación de nuevos saberes como en lo relacionado al aporte de soluciones a problemas científicos, culturales, sociales, políticos, económicos, tecnológicos y educativos. Así mismo, debe servir de puente que permita tanto la relación dialéctica y dialógica entre las distintas disciplinas, motivada por fines académicos y sociales, como la promoción del diálogo constante sobre las diferentes posibilidades de movilidad de los saberes en los diversos escenarios universitarios y extrauniversitarios.

El eje de formación investigación, desde este horizonte, se desliga de la inmovilidad y rigidez del currículo, por lo que pondrá a dialogar a los docentes al rededor de situaciones abordados a lo interno de los estudios avanzados o fuera de ellos. Sin embargo, dichas situaciones no deberán considerarse desde una sola disciplina sino desde diversos puntos de vista (diferentes disciplinas) que permitan afrontarlas en toda su complejidad. Por tanto, desde la investigación se asumirá una mirada integradora y contextualizador en la cual los objetos de estudio se interpelen e

interpreten de forma compleja, bajo una orientación capaz de incorporar distintas ideologías y visiones que favorezcan el proceso investigativo.

Con base en todo lo señalado previamente, vale decir, la concepción de los ejes de formación conllevarán en la toma de conciencia, por parte de los docentes, sobre “la necesidad de transversar los saberes en el sentido transdisciplinario” (Pérez y colaboradores, 2010 p. 8)[21]. Razón por la cual, los principios que orientan las posibilidades para consolidar dichos ejes en los estudios avanzados son:

- La no predeterminación: dado que la formación se constituirá cuando los sujetos transverzalicen sus aprehensiones de la realidad, facilitando la búsqueda constante de contextos en el que las disciplinas puedan dialogar, lo que implica develar las complejas y diversas relaciones en la socio-construcción del saber.
- Corresponsabilidad: el currículo como construcción colectiva implicaría la asunción de una multiplicidad de experiencias encaminadas a coadyuvar con la emergencia, por una parte, de otros modos de concebir la formación y, por otra, de actuar en la sociedad.
- Formación con conciencia: el hecho formativo se manifestará en la medida que tenga apertura hacia nuevos escenarios que promuevan el diálogo de saberes y la constitución de una conciencia crítico-reflexiva.
- Diálogo de saberes: para el abordaje de los objetos de estudio los docentes han de transitar de la problematización hacia la aprehensión-explicación, con lo cual se desplazarán de los límites disciplinares hacia los espacios colectivos; por lo que los objetos de estudio no podrán pensarse desde marcos disciplinares inamovibles.
- Proyectos de investigación: permitirán a los docentes interpelar el sentido de sus prácticas, al ir más allá de la lógica disciplinaria, de modo tal que el proceso de investigación permita la reflexión crítica de los modos como se conciben las definiciones culturales, que retornarán como acción transversalizada al diálogo de saberes.

Los ejes de formación, al sustentarse en estos principios, se transformarán en una propuesta flexible y pertinente, es decir, permeable a los cambios que determina la dinámica cultural, social, educativa, política, científica y tecnológica del tiempo presente; lo que permitirá “reconocer la unidad y complejidad humana reuniendo y organizando conocimientos dispersos en las ciencias de la naturaleza, en las ciencias humanas, la literatura, la filosofía y mostrar la unión indisoluble entre la unidad y la diversidad de todo lo que es humano” (Morin 1999, p. 15)[22]. Para lo cual se ha de implementar una estructura curricular integral sustentada en procesos académicos dinámicos, innovadores y flexibles que respondan a los motores para el desarrollo de la nación.

Debido a la mirada transversal que contienen las reflexiones antes expuestas, los ejes de formación han de guardar estrecha relación de manera que se puedan fortalecer entre sí,

permitiendo que los estudios avanzados sean pensados como espacios de múltiples estímulos donde la creatividad de los docentes sea ineludible en el proceso formativo e investigativo.

Muchas decisiones y acciones que se propiciarían, en dicho proceso, serán a menudo asumidas desde la lógica compleja de la creatividad la cual, como se sabe, no procede linealmente, ni a partir de prescripciones rígidas. Esto por supuesto, posibilitará que el ejercicio de la creatividad sea una apertura ética para todos los actores de este nivel formativo, en tanto fortalece el pensamiento crítico, la intuición y la búsqueda de relaciones.

La ontocreatividad, en consecuencia, se hará presente permitiendo el cultivo de capacidades creativas para la construcción de los objetos de investigación. Para ello ha de incentivar a los docentes hacia la creatividad para crear, cocrear y recrear los saberes que emerjan de dichos objetos, desde marcos referenciales unívocos. Esta práctica ontocreativa se sustentará en “los actos y acontecimientos ejecutados con una determinada racionalidad por actores en un contexto socio-histórico determinado” (Ugas, 1996, 58) [23], a través del diálogo de saberes sobre lo que han pensado, criticado, reflexionado y vivido todos los protagonistas del hecho educativo.

Los ejes de formación propuestos, en síntesis, conllevan una mirada ontocreativa para abrir paso a la sensibilización de la realidad social, así como el abordaje de los objetos de estudio representará una apertura para plantear distintas modalidades de contextualización y complejización en el pensamiento de los docentes. Desde esta perspectiva, se podrá vitalizar una formación que no esté centrada exclusivamente en la especialización, sino que conllevaría hacia una visión más humanista que trascienda a la sociedad e implique una conciencia para la vida.

Conclusiones

A partir de lo expuesto en los párrafos precedentes, se presentan algunos comentarios que se espera contribuyan para seguir reflexionando y discutiendo sobre la necesidad de incorporar ejes de formación en los estudios avanzados de las UPT. Estos son:

- Contextualización de los estudios avanzados, asumiendo que no hay modelos universales y que la pertinencia científica, cultural y social son fundamentales para su concepción.
- Estimular la formación permanente a través de programas que no sólo se dirijan a la especialización, sino también al abordaje de la pertinencia de la formación docente.
- Propiciar en los docentes participantes la reflexión crítica y autocrítica desde su práctica pedagógica, lo que les permitirá confrontar sus presupuestos con las teorías educativas contemporáneas.
- Promover encuentros pedagógicos con facilitadores, de las ciencias de la educación, para el intercambio dialéctico compresivo e intersubjetivo que invite al abordaje de la praxis pedagógica de los distintos actores, tanto universitarios como sociales.

- Aperturar los estudios avanzados a la transversalidad, para permear el proceso de formación e investigación de otras miradas que permitan ir más allá de la lógica disciplinar.

Los ejes de formación, por tanto, podrían considerarse como una perspectiva para coadyuvar a los estudios avanzados en la concepción de programas que promuevan la creatividad, respetuosos de la diversidad cultural y de la subjetividad, para trabajar por una formación que contribuya al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo de los docentes, por lo que dichos estudios deben asumir el compromiso de transgredir estructuras curriculares caracterizadas, principalmente, por la fragmentación de sus partes, y así dar paso a un currículo cuyo nivel de integración conlleve a la ruptura de las fronteras entre disciplinas. Así, los docentes pondrán a prueba sus modos de pensar, con independencia y libertad, para transitar por los caminos desconocidos de la sabiduría humana e interpelar la realidad situándose en los límites explicativos, comprensivos e interpretativos de ésta. Cabe destacar, que desde la transversalidad podrían cimentarse múltiples opciones epistemológicas para el desarrollo de las prácticas pedagógicas; lo que requiere de una cultura que incluya generación de saberes, lectura crítica, espacios para el diálogo y la reflexión, todo ello impulsado por una praxis colectiva y solidaria articulada en torno a problemas académicos y sociales para conformar en los docentes un compromiso ético y social.

Bibliografía

- [1] Proyecto Nacional de Universidad Politécnica. (2007). Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior. San Felipe, Venezuela.
- [2] Misión Alma Mater. (2009). Educación Universitaria Bolivariana y Socialista. Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior, Caracas.
- [3] Lanz, R. y Fergusson, A. (2005). La reforma universitaria en el contexto de la mundialización del conocimiento. Documento Rector. Observatorio Internacional de Reformas Universitarias.
- [4] Programas Nacionales de Formación Avanzada. (2013). Programas Nacionales de Formación Avanzada del Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior. Caracas, Venezuela.
- [5] Lanz, R. (2010). Diez preguntas sobre transdisciplinariedad. Revista AGORA, Año 13. 16.
- [6] Castro, G. (1998). Hermenéutica y posmodernidad. Revista Apuntes Filosóficos, 13. Caracas, Venezuela.
- [7] Morles, V. (2004). La educación de postgrado en Venezuela, panorama y perspectivas. IESALC-UNESCO.
- [8] Pérez, L. (2003). Epistemología, curriculum y formación docente. Cumaná: Ediciones UDO.

- [9] Morin, E. (1993). *Tierra Patria*. Editorial Kairos. Barcelona, España.
- [10] Acosta, J. (2014). El postgrado de la Universidad Politécnica: espacio para reflexionar sobre la formación docente. *Revista Didasc@lia: didáctica y educación*, Volumen(V)1, pp. 231-240.
- [11] Torres, J. (2000). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. España: Ediciones Morata.
- [12] Magendzo, A. (2003). *Transversalidad y Currículum*. Editorial Magisterio, Colombia.
- [13] Sánchez, J. (2011). *Escuela, Currículum y Transversalidad*. Tomado de: *Antología de un pensamiento pedagógico emergente*. Dirección de Publicaciones, Universidad de Oriente. 1(1), 10-20.
- [14] Pérez, E., Alfonzo, N y Curcu, A. (2013). *Transdisciplinariedad y Educación*. *Educere*, Año 17. 56. pp 15-26.
- [15] Mora, D. (2010). *Hacia una educación revolucionaria*. Fondo Editorial Ipasme, Caracas.
- [16] Freire, P. (1980). *La educación como práctica de la liberación*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- [17] Pérez, E. (2000). *Perspectivas de fin de siglo para la formación del docente venezolano*. *Revista Sociología*, Universidad de Oriente.
- [18] De Sousa, B. (2008). *La universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Centro Internacional Miranda. Caracas, Venezuela.
- [19] Girox, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Editoriales Siglo XXI.
- [20] Fontalvo, R. (1999). *Educación y transdisciplinariedad: un desafío para el pensamiento complejo*. En: *Relea*, N^o 4.
- [21] Pérez, E., Alfonzo, N., Curcu, A. y Sánchez, J. (2010). *Notas para una estética de la formación desde un currículum basado en la investigación*. Ponencia presentada en: VIII Reunión Nacional de Currículo y II Congreso Internacional de Calidad e Innovación en la Educación Superior. U.C.V. Caracas, Venezuela.
- [22] Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Ediciones UNESCO. Madrid, España.
- [23] Ugas, F. (1996). *El acto educante elementos para la conceptualización de la noción: ontocreatividad*. *Geoenseñanza*. 1. pp 57-62.