

LOS ESTUDIOS DE POSTGRADO EN LA UNIVERSIDAD POR VENIR: PERSPECTIVAS DESDE LA TRANSVERSALIDAD

GRADUATE STUDIES AT THE UNIVERSITY TO COME: PERSPECTIVES FROM TRANSVERSALITY

JOSÉ ACOSTA

*Universidad Politécnica Territorial del Oeste de Sucre, División de Currículo, Cumaná, Venezuela
E-mail: jacosta@uptos.edu.ve*

RESUMEN

Las universidades juegan un papel primordial en la formación de los ciudadanos que contribuirán con la solución de los problemas de la sociedad. Sin embargo, estas instituciones deben estar en continua revisión y transformación para garantizar su pertinencia y viabilidad. Es por esto, que la universidad por venir deberá estar encaminada a reconstruir el tejido social desde la cotidianidad, la subjetividad y la diversidad a nivel de pre y postgrado. En el caso de los estudios de postgrado, son más complejos los compromisos que deben asumir, ya que este nivel es considerado el ámbito por excelencia donde se formarán los docentes que contribuirán, entre otras, en la formación integral de los estudiantes. Por tanto, necesario es reflexionar sobre los estudios de postgrado pues permanecen aferrados al modelo disciplinar de la universidad tradicional. Razón por la cual, el objetivo de esta investigación consistió en: proponer ejes de formación que, sustentados en la transversalidad, permitan concebir los estudios de postgrado de la universidad por venir. Para desarrollar dicho objetivo, se orientó la labor investigativa desde la hermenéutica que, como ejercicio crítico y reflexivo, permitió abordar categorías como formación docente, conocimiento y transversalidad; coadyuvando en la formulación de los ejes de formación: pertinencia social, formación socio-crítica-reflexiva e investigación. Se concluye, por tanto, que la transversalidad ofrece la posibilidad de superar la concepción disciplinar a través del abordaje de temáticas y problemas necesarios en el proceso formativo de todo docente para la toma de conciencia en la construcción de un pensamiento crítico-reflexivo.

PALABRAS CLAVE: Formación docente, imbricación social, diálogo de saberes, pensamiento crítico.

ABSTRACT

Universities play a key role in the formation of citizens who contribute to solve the problems of society. However, these institutions must be under continuous review and transformation to ensure their relevance and viability. That is why, the university to come shall be directed to rebuilding the social fabric from everyday life, subjectivity and diversity at undergraduate and postgraduate level. In the case of postgraduate studies, they are more complex commitments to be assumed, as this level is considered the quintessential field where teachers will be formed, among others, in the integral formation of students. Therefore, it is necessary to reflect on postgraduate studies because they remain wedded to the traditional model of university discipline. That is why, the objective of this research was to propose axes of training that, supported by transversality, allow to conceive graduate studies in the university to come. To develop this goal, the research work was oriented from hermeneutics that, as a critic and reflexive exercise, allowed to address categories such as teacher training, knowledge and mainstreaming; contributing to the formulation of training areas: social relevance, socio-critical-reflexive training and research. It was concluded, therefore, that the transversality offers the possibility of overcoming the design of a discipline by addressing issues and problems necessary in the training process of every teacher to be aware of the construction of a critical-reflective thinking.

KEY WORDS: Teacher training, social interweaving, dialogue of knowledge, critical thinking.

INTRODUCCIÓN

Los desafíos que presenta la sociedad latinoamericana y caribeña caracterizada, entre otras, por la masificación de la educación a través de las tecnologías de la comunicación e información, han dejado entrever la necesidad de adelantar reformas en todos los ámbitos del quehacer educativo. De allí, que la educación universitaria, también amerite cambios y transformaciones que permitan formar a los sujetos para abordar, con pertinencia, las problemáticas de la sociedad actual.

En el contexto de estos planteamientos, la universidad por venir deberá ser pensada como “un espacio público de interconocimiento donde los ciudadanos y los grupos sociales pueden intervenir sin la posición exclusiva de aprendices” (De Sousa 2008: p. 95), por lo que ha de reconstruir el tejido social desde la cotidianidad, la subjetividad y la diversidad, teniendo entre sus prioridades: multiplicar espacios para la conjunción de saberes, revitalizar el pensamiento crítico, una formación centrada en el humanismo, la investigación en claves de transformación social y en el aprendizaje por proyectos sobre la

base de los requerimientos comunitarios. Así mismo, deberá trabajar para superar la desigualdad social, la fragmentación del saber, la sobrevaloración de las disciplinas y promover la multiculturalidad como garantía de pervivencia, a través de un currículo integrado que enfatice sobre los valores propios del saber histórico, las costumbres regionales y nacionales, los recursos naturales, el patrimonio cultural, sin perder de vista la profesión y el conocimiento que esta exige, así como el acceso al saber generado más allá de las fronteras nacionales.

Con base en lo anterior, cabe señalar que “las reformas deben partir del supuesto de que en el siglo XXI solo habrá universidad cuando haya formación de grado y postgrado. Sin cualquiera de estas habrá enseñanza superior pero no habrá universidad” (De Sousa 2008: p. 84). La universidad por venir, en consecuencia, ha de estar sustentada en postulados filosóficos, sociológicos, pedagógicos y en una visión política e histórico-cultural que le permita establecer los lineamientos curriculares tanto en pregrado como en postgrado. De allí que la adopción de estos postulados definirán la oferta educativa y la fundamentación curricular de esta institución, coadyuvando para que la universidad por venir reivindique el carácter humanista de la educación universitaria como ámbito de realización y construcción del ser humano en su plenitud, en reconocimiento de su cultura, con disposición para la transformación de lo existente.

La universidad por venir, por tanto, servirá de espacio para la reflexión y el diálogo de saberes que conlleven a la formación integral del ser humano y la transformación social, para afrontar el modelo impuesto por la universidad tradicional que sustenta el conocimiento universitario el cual “fue a lo largo del siglo XX un conocimiento predominantemente disciplinar, cuya autonomía impone un proceso de producción relativamente descontextualizado con relación a las necesidades del mundo cotidiano de las sociedades” (De Sousa 2008: p. 62). Cabe destacar que la universidad tradicional es aquella institución que (Lanz y Fergusson 2005: p. 11):

Sufre 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.

En este sentido, la formación que anhele

alcanzar la universidad por venir debe privilegiar la relación teoría-práctica, teniendo como propósito la inserción de los sujetos en su contexto histórico-cultural, asumiendo política y concientemente la realidad en la que están inmersos en función de la reafirmación de una sociedad alternativa, pluralista, multiétnica y multicultural.

Con el propósito de ir dando pasos hacia el horizonte anteriormente señalado, la universidad por venir ha de posibilitar el tránsito del conocimiento universitario al conocimiento pluriuniversitario, el cual (De Sousa 2008: p. 63):

Es un conocimiento contextual en la medida en que el principio organizador de su producción es la aplicación que se le pueda dar... es un conocimiento transdisciplinar que por su propia contextualización obliga a un diálogo o confrontación con otros tipos de conocimiento.

Transitar hacia el conocimiento pluriuniversitario requiere romper con los excesivos niveles de abstracción y teorización, que enmarcan los estudios de postgrado en la lógica disciplinar la cual “es esencialmente un modelo cognitivo cuya eficacia consiste en la enorme cantidad de presupuestos epistemológicos -subrepticios- con los que trabaja... lleva aparejada una alta propensión a la super-especialización: el conocer cada vez más sobre cada vez menos” (Lanz 2010: p. 201). Por lo que, para afrontar esta lógica, es necesario generar procesos académicos innovadores que permitan la simbiosis universidad - sociedad y así responder a los ejes de desarrollo de la nación.

Los estudios de postgrado, por tanto, han de orientarse hacia la creación de redes de conocimiento para la generación y apropiación del saber, que estén al servicio de la nación y, sobre todo, que estimulen la cooperación entre las instituciones de educación universitaria, la vinculación con los organismos del estado, empresas y organizaciones comunales; todo en función de dinamizar los procesos académicos.

Lograr lo anterior, en la universidad por venir, requiere de la participación y el aporte del colectivo de docentes para colocar la educación, la ciencia y la tecnología al servicio del desarrollo nacional; a través de una formación integral y humanista, transversando los conocimientos universitarios con la pluralidad de saberes éticos, culturales, políticos, históricos y sociológicos.

Lo antes señalado aporta, a este trabajo, ciertas

claves que plantean interrogantes acerca del papel que debe asumir el docente en la universidad por venir frente a los retos y propósitos que esta institución aspira alcanzar. En consecuencia, para orientar el desarrollo de esta investigación se planteó el siguiente objetivo: proponer ejes de formación que, sustentados en la transversalidad, permitan concebir los estudios de postgrado de la universidad por venir.

ABORDAJE METODOLÓGICO

El desarrollo de esta investigación se asumió desde la hermenéutica, según la mirada de Gadamer (2000), 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 coadyuvó a 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).

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.

Con base en lo anterior, ésta apuesta metodológica conllevó a rastrear los postulados epistemológicos que constituyen la idea de 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 los estudios de postgrados, en la universidad por venir, desde la transversalidad.

El presente siglo 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.

Una constante incertidumbre embarga las coordenadas referenciales marcadas 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 asumir la reconstrucción de algunas nociones y categorías que vienen siendo influenciadas por los cambios de finales del siglo pasado.

En tal sentido, la metodología planteada para abordar esta investigación permitió reflexionar sobre la concepción de los estudios de postgrado que mora en las universidades tradicionales. El juego estuvo en aprehender los acontecimientos, hechos o eventos que se generan 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. Provee de otras miradas que se conectan y ofrecen la oportunidad de superar el pensamiento de la simplicidad que se funda en la disyunción y reducción, ambos mutilantes del saber.

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 fibras reflejan 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 y posturas, dejando entrever coincidencias y divergencias en la búsqueda de otra lógica de sentido.

Desde este horizonte metodológico, vale decir, se orientó la labor investigativa hacia un embarcadero donde florecen los anhelos de unos

estudios de postgrado más humanos en los cuales tenga cabida lo colectivo y no solo lo individual.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los estudios de postgrado en la universidad tradicional

En la universidad tradicional los estudios de postgrado, por lo general, son implementados sin considerar una verdadera planificación, su pertinencia social y un modelo curricular que los sustente, promovidos más por iniciativas individuales y la espontaneidad institucional que por un proyecto vinculado a las políticas de desarrollo nacional (Morles 2004, Marval y Acosta 2009, Capote 2011). En consecuencia, se realza más la transmisión y reproducción de conocimientos que la generación de otros nuevos, con programas de estudios rígidos, escolarizados y un modelo educativo fundamentado en la lógica disciplinar.

Adicionalmente, los estudios de postgrado acentúan la formación especializada la cual “extrae un objeto de un campo dado lo inserta en un sector conceptual abstracto que es el de la disciplina compartimentada ... privilegiando, por un lado, todo lo que es calculable y formalizable e ignorando, por el otro, el contexto necesario para la inteligibilidad de sus objetos” (Morin 1993: p. 189), por lo que se desestima el compromiso social que favorece abordar problemas complejos para vincularse con la realidad nacional, latinoamericana y caribeña, contribuyendo así con la formación integral de los docentes.

Este último planteamiento, cabe destacar, resulta minimizado dado que los estudios de postgrado aún responden al modelo tradicional, en otras palabras, reafirman la formación disciplinar de los docentes provocando que su práctica pedagógica se limite a reproducir la racionalidad tecno-instrumental lo que trae como consecuencia que la formación docente, y todo lo relacionado con ella, sea sinónimo de especialización, es decir, mientras mayor especialización (mayor conocimiento en el área) tenga el docente sobre su disciplina mejor será su formación docente y por ende su práctica pedagógica.

En este contexto, la universidad tradicional promueve, en sus docentes, la formación en el marco de las especializaciones, es decir, privilegia una formación sustentada en el conocimiento universitario sin posibilidades de integrarlo, contextualizarlo y complejizarlo con otros saberes, lo que coacciona la reflexión crítica y autocrítica sobre la realidad educativa, social y cultural que los docentes deben poner en práctica.

Al respecto, Morles refiriéndose a los estudios de postgrado señala que (2004: p. 54):

No pasan de ser un sector marginal dentro del sistema educativo, con escaso impacto social y poco atendida financieramente ... Han venido evolucionando en las últimas décadas con orientaciones oficiales poco eficaces y, en consecuencia, esto ha estimulado el crecimiento significativo de programas ejecutados por sectores privados que solo ven esta actividad como negocio ... En consecuencia, los postgrados no han podido cumplir siempre con su alta finalidad de contribuir substancialmente al desarrollo de la ciencia, la tecnología y la cultura nacionales y al mejoramiento de la calidad de vida.

Son los fundamentos disciplinares, con base en lo anterior, los que dan forma al docente al especializarlo en un campo determinado del conocimiento, y con ello su aislamiento con las demás áreas del saber, creando de esta manera un gran vacío ante las realidades por abordar en la formación postgraduada respecto a la formación docente.

Dada la formación especializada, que se imparte en los estudios de postgrado de la universidad tradicional, es necesario promover en los sujetos la toma de conciencia sobre el papel que les toca asumir en la construcción de la universidad por venir; la cual debe aspirar para sus actores, en los diferentes niveles formativos, un nuevo tipo de educación que reivindique el carácter integral del ser humano.

Razón por la cual, el presente trabajo asume la transversalidad como perspectiva que sustente los estudios de postgrado, para asumir la formación docente como categoría necesaria que permita, entre otros, la imbricación de la universidad con su entorno social.

Los estudios de postgrado en la universidad por venir: reflexiones desde la transversalidad

Posibilitar las condiciones desde y hacia los estudios de postgrado para dinamizar una formación que fomente, en los docentes, una auténtica transformación de su praxis educativa, requiere pensar este nivel fuera de la lógica disciplinar y la especialización, así como, priorizar sobre la reforma del pensamiento, lo que supone revisar y repensar nuestra concepción de lo ético-político. Necesario es, para los docentes, una formación permanente dentro y fuera del contexto académico que ofrezca la oportunidad de formarse como profesionales y ciudadanos.

Los estudios de postgrado, por tanto, deben estar vinculados con los referentes teóricos, epistemológicos, filosóficos y pedagógicos de la universidad que se anhela para el siglo XXI. Así mismo, la formación que emprenda deberá: promover el diálogo de saberes, avivar el pensamiento crítico, así como, impulsar una investigación con pertinencia, tanto científica como social, la cual permita superar la fragmentación del conocimiento, la sobrevaloración de las disciplinas, entre otras.

Con base en lo anterior, los estudios de postgrado en la universidad por venir deberán ser concebidos como escenarios para encuentros y desencuentros, aprehender y desaprender, sustentados sobre la base de aproximaciones teóricas, como la transversalidad, que podrían asumirse 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), rebasa la fragmentación 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 asumirse 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).

En este sentido, la propuesta de cambio para los estudios de postgrado en la universidad por venir ha de incorporar ejes de formación concebidos como aquellos que “implican concientización, encuentro o interencuentro con las raíces ontológicas, relacionan las disciplinas del saber con la cultura pública” (Pérez 2003: p. 145). Dichos ejes, en consecuencia, han de posibilitar 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. Cada época contribuye con sus particularidades y los docentes deben estar atentos para descifrar cuál es la de cada momento y poder incluir, en el diálogo de saberes, los temas más representativos de las realidades sociales.

Este trabajo, con base en lo anterior, plantea tres ejes de formación: pertinencia social, formación socio-crítica-reflexiva e investigación. Dichos ejes transversarán e integrarán los tres componentes curriculares considerados (básico, específico-electivo e investigación) que han de presentar los estudios de postgrado.

Con relación al eje *formación socio-crítica-reflexiva*, cabe señalar que los estudios de postgrado han de servir como escenario en el que la educación implica responsabilidad con lo social, espacio para impulsar el desarrollo sostenible, ámbito ético-político para promover la construcción de otra ciudadanía, la formación integral inclusiva de lo científico-humanista sin discriminación de los saberes cotidianos y populares. Sin embargo, estas bases conceptuales resultarían insuficientes sino se concibe que la formación docente es para promover la reflexión, la autoreflexión, la crítica y la autocrítica que fluye con las interrogantes que emanan del conocimiento pluriuniversitario que se complejiza cuando se asume contextualizado e histórico, o los desconciertos que ocasionan los encuentros y desencuentros culturales entre los distintos actores.

Por eso, el eje antes mencionado será promotor y generador de cambios en los docentes, que acciona dinamizando su transformación y con ésta la transformación de la universidad y la sociedad. Servirá de soporte para la reflexión sobre los temas que broten del clima cultural, para trazar vías que den sentido a lo que se piensa, se dice y se hace, porque cada intercambio entre los participantes de los estudios de postgrado con los actores universitarios y sociales interroga y mueve a proyectar estrategias con nuevos sentidos; un espacio para la creación, cocreación y recreación del saber, para aprender que lo aprendido en muchos casos se vuelve efímero o requiere ser complementado, redimensionado, o llenado de nuevos significados.

El segundo eje de formación, *pertinencia social*, reconocerá que el proceso formativo en los estudios de postgrado debe orientarse a la formación de docentes para que entren (Girox 1993: p. 264):

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.

De igual modo, serán docentes que pongan en práctica los valores que permitirán construir una nueva ciudadanía participativa y protagónica, como profesionales y líderes de los cambios que demandan la sociedad, por lo que deberán ocuparse de promover una ética y una educación solidaria y liberadora. Por tanto, la formación en este nivel no puede quedar sólo en la transmisión de conocimientos, por el contrario, debe avanzar hacia la inclusión deliberada de temas que giren en torno a la adquisición de principios éticos que posibiliten a los participantes actuar con pertinencia en la sociedad. Así los estudios de postgrado podrán impulsar una educación científica-técnica-humanista, con el propósito de contribuir al fortalecimiento de los valores humanos y del capital social de la región.

Por otra parte, el tercer eje de formación denominado *investigación* se concibe como el eje nuclear, es el que dinamizará los mencionados anteriormente y a los diferentes componentes curriculares, 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 crítica y la creatividad, lo que permitirá a los docentes en formación desarrollar un pensamiento complejo que coadyuve en la elaboración de soluciones pertinentes a los requerimientos de la región, generando estrategias con la misma rapidez con la que la realidad cambia. Para Fontalvo, 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). Dicho pensamiento reconoce las interpretaciones del acervo de saberes y vivencias del sujeto cognoscente, para alcanzar no solo el conocimiento universitario sino la actitud frente a las situaciones de observación y reflexión de los procesos humanos, en los debates colectivos.

Es necesario, entonces, que la *investigación* permee al currículo de los estudios de postgrado para que así ésta no 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 de postgrado, en la universidad por venir, deben concebir la *investigación* como una función esencial, tanto en lo referente a la generación de nuevos saberes, como en lo relacionado al aporte de soluciones a problemas científicos, culturales, sociales y educativos. Así mismo, debe servir de puente que permita la

relación dialéctica y dialógica entre las distintas disciplinas, motivada tanto por fines académicos como sociales. Debe, de igual manera, propiciar el diálogo constante sobre las diferentes posibilidades de movilidad de los saberes en los diversos escenarios del contexto universitario como fuera de él.

La *investigación*, desde este horizonte, se aparta de la inmovilidad y rigidez del currículo, por lo que pondrá a dialogar a los docentes en torno a situaciones y problemas abordados a lo interno de los estudios de postgrado o fuera de él. Sin embargo, dichos problemas no deberán considerarse desde una sola disciplina sino desde diversos puntos de vista (diferentes disciplinas) que permitan encararlos en toda su complejidad. Por tanto, la *investigación* debe asumir una perspectiva integradora en la cual los objetos de estudio se interrelacionen, se interpreten de forma compleja, bajo una orientación capaz de incorporar distintas ideologías y visiones que faciliten el proceso investigativo y formativo.

Así, el currículo de los estudios de postgrado, al considerar las premisas anteriores, se transformarán en una propuesta flexible y pertinente, es decir, permeable a los cambios que determina la dinámica cultural, social, educativa, 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), para lo cual se ha de implementar una estructura curricular integral sustentada en procesos académicos dinámicos, innovadores y flexibles que respondan a los ejes de desarrollo de la región.

En este contexto, se propone que los estudios de postgrado presenten tres componentes curriculares: básico, específico-electivo e investigación. Entendiendo por componente curricular cada una de las partes del currículo que contribuyen, de manera integral, con la formación de los sujetos, organizados por un conjunto de contenidos de diversas disciplinas, entrelazados en función de los propósitos de la universidad (Magendzo 2003).

En cuanto al componente curricular básico, corresponde al conocimiento necesario que sobre determinada disciplina deben ser apropiados por los docentes, sin llegar a constituirse en el centro de la oferta académica. Por tanto, los seminarios o unidades curriculares que se ofrezcan en este componente podrían ser comunes para varios

programas académicos (menciones o especializaciones) dentro de la misma área de conocimiento.

El componente curricular específico-electivo, compete a las experiencias requeridas para apropiarse del carácter específico de cada programa de postgrado. A través de éstos se adquiere el perfil profesional, mediante los saberes que los docentes deben manejar en función de su profesión. Dicho componente, integrará un conjunto de contenidos y temáticas que serán seleccionadas de acuerdo a las expectativas de los participantes; estará integrado por seminarios, cursos u otras actividades académicas, algunas de carácter obligatorio y otros del tipo electivo, donde el número a cursar estará determinado por la pertinencia de los seminarios o actividades que los estudios de postgrado ofrezcan, es decir, el participante tendrá la libertad de cursar los que considere necesarios para su formación aun cuando exista un número mínimo como requisito de egreso.

Por último, pero no menos importante, el componente curricular de investigación, concierne al conjunto de experiencias que fomentan la apropiación de conocimientos para la indagación, el análisis crítico y la reflexión, permitiendo el desarrollo del pensamiento complejo cuyo propósito debe ser generar saberes pertinentes para el desarrollo de la ciencia, la cultural y la sociedad. Desde este componente se espera animar en los docentes actitudes sistemáticas y metodológicas, propias de la investigación, durante su transitar por este nivel; desarrollando las habilidades para abordar los objetos de estudio de acuerdo a las exigencias de los estudios de postgrado, la universidad y la sociedad.

Debido al enfoque transversal que contiene la propuesta, los tres componentes curriculares, mencionados previamente, guardarán estrecha relación de manera que los contenidos de los seminarios (asignaturas, unidades curriculares o cualquier nombre que se le asigne) se fortalezcan de forma consistente e interrelacional. Dicha relación se sustentará y dinamizará a través de los ejes de formación anteriormente presentados.

Desde esta perspectiva, el que los ejes de formación se articulen, penetren y desarrollen en cada uno de los componentes curriculares, viabilizará una formación integral de los docentes en los estudios de postgrado en la universidad por venir; la cual no se centrará exclusivamente en la transmisión de conocimientos científicos y tecnológicos, sino que conllevará hacia una visión integral y humanista que trascienda a la sociedad

e implique una preparación para la vida.

CONCLUSIONES

La transversalidad, en los estudios de postgrado, presenta como desafío “la posibilidad histórica de hacer frente a la concepción compartimentada del saber que ha caracterizado a nuestra institución en los últimos años” (Fernández 2003: p. 5), por lo que se debe estar consciente de que tradicionalmente el conocimiento generado en este nivel formativo carece de contextualización y pertinencia social ya que cada disciplina se enmarca en su objeto de estudio, sin contemplar la integración con otros saberes.

Los docentes son los encargados de hacer de la transversalidad una posibilidad real, por eso lo transversal ofrece la posibilidad de una formación más allá de los espacios disciplinares, generando nuevos escenarios que impregnen los estudios de postgrado de actitudes y valores que constituyan la esencia de la formación docente, tanto en lo personal como en lo social. Desde esta mirada, la transversalidad se erige en una perspectiva para alcanzar una formación y una investigación más ligada a la vida y una vida social más educativa, dando respuesta a lo que sería uno de los propósitos de la universidad por venir: lograr mejores condiciones para vivir y convivir en una sociedad humanista.

Adicionalmente, cabe destacar, la transversalidad brinda la posibilidad de incorporar a través del diálogo de saberes a los docentes en la reflexión sobre el sentido de sus prácticas pedagógicas al ir más allá de los límites de las disciplinas. De manera que los ejes de formación propuestos han de favorecer el abordaje de otras formas de concebir las definiciones culturales que deberán retornar como acción transversalizada al diálogo de saberes, que nuevamente se desplegará en los espacios académicos o en las acciones cotidianas. Así, dichos ejes no solo constituyen un escenario que ofrece las posibilidades del conocimiento y el saber, sino que también se abren hacia un ámbito desde donde se resignifican las experiencias formativas.

La idea de la transversalidad, como soporte de los ejes de formación propuestos, cobra sentido por cuanto permitirá aprehender los eventos con las significaciones a partir de la búsqueda de información allí donde se origine, admitiendo que la realidad se manifieste por sí sola. Así, se favorece la configuración de la reflexión y el conocimiento de esa realidad tal como es en sí misma. Desde esta perspectiva, se avivará la construcción de espacios de formación e

investigación para fortalecer el vínculo ciencia-vida, el nexa ético-político, la conexión realidad-pensamiento, las formas como piensa el docente lo sociocultural, la relación entre el saber popular y el conocimiento científico, entre otros.

El tiempo presente plantea la necesidad de que los estudios de postgrado sean abiertos, flexibles, diversos y que dinamicen diferentes opciones de formación e investigación, por lo cual no es posible entenderlos sin un contexto social específico. Frente a esto, es importante resaltar que los docentes deben conocer la cultural y la problemática en la cual se hallan inmersos sus estudiantes, por lo que la formación que reciban en los estudios de postgrado, sustentada en la transversalidad, les permitirá imbricar los conocimientos científicos con los saberes sociales, cotidianos y culturales necesarios para la vida.

La transversalidad, con base en lo anterior, ofrece la posibilidad de superar la concepción tecno-instrumental de los estudios de postgrado y coadyuvaría con el abordaje de temáticas y problemas necesarios en el proceso formativo de todo docente. En este sentido, se presentan algunos comentarios que, a modo de reflexión, permitan continuar la discusión sobre la necesidad de incorporar la perspectiva de la transversalidad en la formación de los docentes en los estudios de postgrado en la universidad por venir:

- (a) Contextualizar los estudios de postgrado, asumiendo que no hay modelos universales y que la pertinencia científica, cultural y social son esenciales para su concepción.
- (b) Estimular la formación permanente de los docentes a través de programas dirigidos no solo a la especialización profesional, sino también al abordaje de la realidad educativa, cultural y social necesarias para la formación docente.
- (c) Incentivar en los docentes la reflexión crítica desde su práctica pedagógica, lo que les permitirá cotejar sus presupuestos con las teorías educativas contemporáneas.
- (d) Incorporar la perspectiva de la transversalidad como horizonte que coadyuve en la integración de los saberes, permitiendo la reflexión de las transformaciones que requiera la dinámica socio-educativa. De esta manera, se formarían docentes comprometidos y dispuestos a formar seres humanos sensibles, con la sólida convicción de estimular la creatividad y la curiosidad hacia el logro de las metas personales, sin dejar de lado las implicaciones en el colectivo.
- (e) Los ejes de formación contribuirán a dinamizar el diálogo de saberes que invite al abordaje de la praxis pedagógica desde miradas emergentes, de manera que los componentes curriculares propuestos estén orientados hacia una formación para la liberación del ser humano.
- (f) Promover, desde los ejes de formación, encuentros pedagógicos entre los participantes de los estudios de postgrado y los actores sociales, donde los intercambios dialéctico comprensivos e intersubjetivos inviten al abordaje de una práctica pedagógica imbricada con la realidad contemporánea.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAPOTE M. 2011. Tendencias sociopolíticas en la universidad latinoamericana y venezolana. In: Córdova M (Ed). Formación y Cultura Universitaria. Ediciones MPPUE, Caracas, Venezuela, pp. 131.
- CASTRO G. 1998. Hermenéutica y posmodernidad. Apuntes Filosóficos. 13(1):62-77.
- DE SOUSA B. 2008. La universidad en el siglo XXI: para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. Ediciones Centro Internacional Miranda, Caracas, Venezuela, pp. 127.
- FERNÁNDEZ J. 2003. La transversalidad curricular en el contexto universitario: un puente entre el aprendizaje académico y el natural. Rev. Facul. Cien. Educ. 15(2):3-12.
- FONTALVO R. 1999. Educación y transdisciplinariedad: un desafío para el pensamiento complejo en América Latina. RELEA. 4(7):20-35.
- GADAMER H. 2000. Verdad y Método. Ediciones Sígueme, Salamanca, España, pp. 224.
- GIROX H. 1993. La escuela y la lucha por la ciudadanía. Editoriales Siglo XXI, México DF, México, pp. 264.
- LANZ R. 2010. Diez preguntas sobre transdisciplinariedad. Rev. Agora.

26(2):197-220.

- LANZ R, FERGUSSON A. 2005. La reforma universitaria en el contexto de la mundialización del conocimiento. Informe del Observatorio Internacional de Reformas Universitarias, Centro Internacional Miranda, Caracas, Venezuela, pp. 65.
- MAGENDZO A. 2003. Transversalidad y Currículum. Editorial Magisterio, Bogotá, Colombia, pp. 320.
- MARVAL E, ACOSTA C. 2009. La transversalidad en los estudios de postgrado: caso Universidad Nacional Experimental Rafael María Barlt. Anales. 3(1):65-83.
- MORIN E. 1993. Tierra Patria. Editorial Kairos, Barcelona, España, pp. 189.
- MORIN E. 1999. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Ediciones UNESCO, Madrid, España, pp. 15.
- MORLES V. 2004. La educación de postgrado en Venezuela: panorama y perspectivas. Informe del Instituto para la Educación Superior de América Latina y el Caribe, UNESCO, Caracas, Venezuela, pp. 72.
- PÉREZ L. 2000. Perspectivas de fin de siglo para la formación del docente venezolano. Rev. Sociología. 2(2):2-11.
- PÉREZ L. 2003. Epistemología, Currículum y Formación Docente. Coordinación de Publicaciones de la UDO, Cumaná, Venezuela, pp. 145.
- SÁNCHEZ J. 2011. Escuela, Currículum y Transversalidad. Antología. 1(1):10-20.