

# Posgrados para el siglo XXI: propuesta de un nuevo programa de doctorado transdisciplinario

*Mireya Martí Reyes, Cirila Cervera Delgado, Sergio Jacinto Alejo López*

La educación del futuro deberá ser enseñanza primera y universal centrada en la condición humana. Estamos en la era planetaria; una aventura común se apodera de los humanos dondequiera que estén. Éstos deben reconocerse en su humanidad común y, al mismo tiempo, reconocer la diversidad cultural inherente a todo cuanto es humano.

EDGAR MORIN

*Este artículo recupera los avances hasta ahora logrados en la marcha del proyecto de investigación curricular referente a los programas de formación, específicamente de Doctorado, con carácter transdisciplinario y complejo, como sostenemos deben ser los de este siglo XXI. Se muestran los resultados del análisis de autores como Immanuel Wallerstein y Edgar Morin, quienes transitan en la Complejidad de lo Humano, referente obligado para sustentar una propuesta de Formación de este tipo; asimismo, se hace un recuento de programas de posgrado en el país y en la región y se apuntan los enfoques elegidos para la construcción del currículum.*

## I.- Horizontes de la Educación Superior

Uno de los retos de la Educación Superior en esta centuria apenas iniciada es, sin duda, la innovación del posgrado: pasar de la antigua visión escolástica<sup>1</sup>, de los viejos modelos que conducen a una sociedad mecanicista; a nuevos paradigmas<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Se menciona la escolástica concebida en su sentido más amplio: tanto el movimiento de escuelas que se gesta en la Edad Media y que, de cierta manera, dio origen a las universidades; como el movimiento teológico y filosófico que comienza a desarrollarse desde el siglo XI y tiene una etapa de resurgimiento desde finales del siglo XIX con la “neoescolástica” y, posteriormente, con el “neotomismo”.

<sup>2</sup> Las profundas y vertiginosas transformaciones que se operan en el mundo actual, así como la necesidad de renovación de los paradigmas existentes son aspectos reconocidos por numerosos autores y expuestos de muy diversas maneras, como la de Carlos Antonio Aguirre: “[...] esa revolución mundial de 1968 ha transformado de raíz todas las estructuras generales de la reproducción cultural del conjunto de las sociedades modernas, abriendo con ello el espacio para el florecimiento de nuevas perspectivas y de

que se centren en los problemas que enfrenta el hombre como ser social y en la búsqueda de soluciones, más que en disciplinas aisladas.

La pretensión de crear una sociedad del conocimiento requiere de la formación de grupos humanos altamente preparados, dispuestos a romper con estos paradigmas y con las políticas establecidas, y capaces de orientar la investigación a problemas de frontera de alta complejidad, abordados desde una perspectiva transdisciplinaria.<sup>3</sup>

¿Y por qué transdisciplinaria? Porque, como lo indica el prefijo “trans”, significa “entre”, “a través” y “más allá”, en este caso, de todas las disciplinas particulares; porque descansa en tres pilares esenciales que determinan su metodología de la investigación: la complejidad, los niveles de Realidad y la lógica del tercero incluido; y tanto los promotores como los seguidores de este movimiento intelectual y académico llamado “*transdisciplinarietà*”<sup>4</sup> (impulsado por la UNESCO y por el Centro Internacional de Investigaciones y Estudios Transdisciplinarios –CIRET-, radicado en Francia) han llegado al consenso de que su finalidad es la comprensión del mundo actual que tiene, entre sus imperativos, la unidad del conocimiento.

Para ello, es preciso cambiar la concepción de los posgrados para que, más allá de “profundizar en un área de conocimiento” o buscar “una sólida prepara-

---

nuevas interpretaciones de la realidad social y de la realidad en general, lo que explica el desarrollo y el auge que, en los últimos treinta años, han tenido desde la moderna teoría del caos y los estudios de la complejidad, hasta los debates impulsados por los nuevos equipos de las áreas de los llamados ‘estudios culturales’, pasando también por la profunda renovación de los modelos y paradigmas hasta entonces vigentes en la sociología, la economía, la antropología, la historia, la geografía y la Psicología, entre otras” (Aguirre Rojas, 2003: 24 y 25).

<sup>3</sup> El tipo de sociedades que están surgiendo en este nuevo milenio, se caracteriza por el poder de controlar la producción, circulación y utilización de la información, lo que conduce a un capitalismo informacional (círculos cerrados de control de la información). Se pretende, en cambio, que se creen sociedades de conocimiento, capaces de dialogar entre sí y con otras disciplinas. *Cfr.* Jurjo Torres Santomé, en “La cultura escolar y la lucha contra la exclusión. Un currículum optimista frente a la desmemoria y el fatalismo”. Conferencia dictada en el marco del II Congreso Internacional de Educación en Chiapas, Universidad Autónoma de Chiapas, 10-12 de septiembre de 2003.

<sup>4</sup> En 1970 se realizó la primera Conferencia Internacional sobre Transdisciplinarietà, y a partir de este momento se ha ido ampliando y fortaleciendo este movimiento, que cuenta con su propia *Carta de la Transdisciplinarietà*, signada por los participantes en el Primer Congreso Mundial de Transdisciplinarietà, realizado del 2 al 7 de noviembre de 1994 en el Convento de Arrábida, Portugal. En ella se reconocen como las características fundamentales de la actitud y visión transdisciplinaria al rigor, la apertura y la tolerancia (Artículo 14, en [www.filosofia.org/cod/c1994tra.htm](http://www.filosofia.org/cod/c1994tra.htm)). *Cfr.* Miguel Martínez Miguélez: “Transdisciplinarietà. Un enfoque para la complejidad del mundo actual”, en *ConcienciaActiva21*, número 1, julio 2003, pp. 107-146.

ción disciplinaria”<sup>5</sup>, se trate de elaborar un nuevo lenguaje y nuevos conceptos que propicien un diálogo genuino entre diferentes dominios. Esta formación podría ser en dos áreas, que de ninguna manera debe interpretarse como una serie secuenciada, sino como una necesidad de sentar bases teóricas que, dentro de la complejidad de lo humano, permita la adquisición de un lenguaje común, sin la pretensión de evitar las sanas diferencias entre las ópticas particulares de cada disciplina de la que provengan los estudiantes.

Aunque parece básica la idea, la primera área se hace más necesaria aún, si se concreta la propuesta de que este programa sea directo, es decir, que podrían ingresar licenciados y no únicamente quienes tengan el grado de maestría. La segunda área es la de investigación, con un enfoque transdisciplinario que responda a la necesidad de ir “más allá” de las fronteras de cada disciplina, buscando una integración completa, tanto teórica como práctica, donde se comparta una especie de “meta-metodología” y un amplio marco epistémico; todo con el fin de lograr una mejor comprensión del mundo complejo en que vivimos. En estos términos, estamos hablando de un área principal y más abarcadora y otra complementaria, que permita una sinergia entre ambas. O mejor aún, se debe propiciar una manera de adquirir los conocimientos que posibilite una aprehensión de conjunto de los objetos y sujetos, con sus complejidades y dentro de sus contextos particulares; no del modo fragmentado que acostumbra la educación, a través de disciplinas aisladas. Esta fragmentación del conocimiento y, por ende, la hiperespecialización que presentan las disciplinas particulares, las limita para abordar la multiplicidad de nexos, relaciones e interconexiones que caracterizan las realidades del mundo actual, con toda su complejidad.

Y no se trata de desconocer o subvalorar los estudios monodisciplinarios, ni mucho menos de sobrevalorar lo transdisciplinario, sino de resaltar el equilibrio, porque:

*La transdisciplinariedad es complementaria al enfoque disciplinario; hace emerger de la confrontación de las disciplinas nuevos datos que las articulan entre sí, y nos ofrece una nueva visión de la naturaleza y de la realidad. La transdisciplinariedad no busca el dominio de muchas disciplinas, sino la apertura de todas las disciplinas a aquellos que las atraviesan y las trascienden.*<sup>6</sup>

Como expone Edgar Morin en *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*:

*[...]a partir de las disciplinas actuales, es posible reconocer la unidad y complejidad humanas reuniendo y organizando conocimientos dispersos en las ciencias de la naturaleza, en las ciencias humanas, la literatura, la filosofía y*

---

<sup>5</sup> Frases utilizadas en el *Estatuto Académico* de la Universidad de Guanajuato para describir el objetivo de los programas de maestría y doctorado (p. 72).

<sup>6</sup> *Carta de la Transdisciplinariedad*, Artículo 3, en <http://www.filosofia.org/cod/c1994tra.htm>

*mostrar la unión indisoluble entre la unidad y la diversidad de todo lo que es humano. (Morin, 2001: 15)*

Y es precisamente por esta *complejidad de lo humano* –porque ser complejo<sup>7</sup> implica inseparabilidad o relación inextricable entre sus componentes- que las Ciencias de la Educación (ni cualquier otra encerrada en su especificidad disciplinaria) no pueden, por sí solas, resolver los problemas de la “educación” del ser humano.

Las Ciencias de la Educación atienden fundamentalmente los aspectos metodológicos, los procesos de enseñanza y aprendizaje, los procedimientos didácticos, los vínculos entre la teoría y la práctica, entre los campos académico (currículo formal y vivido) y profesional (la jerarquización conceptual al seleccionar los temas de investigación); pero requiere necesariamente de especialistas en otras disciplinas para determinar el ámbito conceptual (contenidos específicos de cada disciplina y sus interrelaciones) y el ámbito propiamente cognitivo, porque es imposible lograr (y ni siquiera concebir) una homogeneidad en los conocimientos que trae cada uno de los docentes y, mucho menos, en los que poseen y pueden llegar a adquirir cada uno de los estudiantes.

*De ahí la necesidad, para la educación del futuro, de una gran religazón de los conocimientos resultantes de las ciencias naturales con el fin de ubicar la condición humana en el mundo, de las resultantes de las ciencias humanas para aclarar las multidimensionalidades y complejidades humanas y la necesidad de integrar el aporte inestimable de las humanidades, no solamente de la filosofía y la historia, sino también de la literatura, la poesía, las artes [...] (Morin, 2001: 48)*

La *Carta de la Transdisciplinariedad*<sup>8</sup> también se pronunció en este sentido, fundamentalmente en su:

**Artículo 5.** *La visión transdisciplinaria es decididamente abierta en la medida que ella trasciende el dominio de las ciencias exactas por su diálogo y su reconciliación, no solamente con las ciencias humanas sino también con el arte, la literatura, la poesía y la experiencia exterior.*

---

<sup>7</sup> Edgar Morin define así la complejidad: “*Complexus* significa lo que está tejido junto; en efecto, hay complejidad cuando los diferentes elementos que constituyen un todo (como el económico, el político, el sociológico, el psicológico, el afectivo, el mitológico) son inseparables y existe un tejido interdependiente, interactivo e interretractivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas. Por ello la complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad.” (2001: 37)

<sup>8</sup> (<http://www.filosofia.org/cod/c1994tra.htm>)

Por otra parte, esta necesidad de “religazón”, de entrelazar las diversas disciplinas, no es nueva, y se puso de manifiesto desde mediados del siglo XX por medio de la *interdisciplinariedad*<sup>9</sup> y la *pluridisciplinariedad*. Asimismo, tampoco son recientes los estudios de y sobre la complejidad, los cuales han influido la manera de ver y tratar “las ciencias”, tal como lo expresa Aguirre Rojas:

*Porque después de 1968 van a desarrollarse tanto los varios proyectos de la “Inter”, “multi”, “pluri” o “trans” disciplinariedad dentro de las ciencias sociales, como también la crítica a la tradicional división que ha establecido el llamado régimen de las ‘tres culturas’ –la de las ciencias duras, o exactas o naturales, la de las ciencias sociales y la de las humanidades-, a la vez que prosperan la teoría del caos y los estudios de la complejidad, que ponen en cuestión las premisas mismas del modelo vigente de la ciencia baconiana-newtoniana, modelo característico de la modernidad capitalista actual. (Aguirre Rojas, 2003: 66)*

Y esta mirada hacia lo inter y transdisciplinario ya se empieza a apreciar en diversos trabajos y documentos en el país. Tal es el caso de *México Visión 2030: Prospectiva de largo plazo*,<sup>10</sup> donde se mencionan claramente entre los escenarios posibles los siguientes:

- El 5% de las investigaciones sobre ciencia y tecnología realizadas en el país tienen un enfoque interdisciplinario y transdisciplinario. (2015)
- El 30% de los centros de investigación del país son interdisciplinarios y transdisciplinarios (2015).

De manera similar, la LX Legislatura de la Cámara de Diputados,<sup>11</sup> en la Declaración de Colima, consideró:

---

<sup>9</sup> La *interdisciplinariedad* se refiere a la transferencia de métodos de una disciplina a otra. En ella se pueden distinguir tres grados: uno de *aplicación*, otro *epistemológico* y el tercero de *concepción* de nuevas disciplinas. La *pluridisciplinariedad*, por su parte, se define como el estudio del objeto de una sola y misma disciplina por medio de varias disciplinas a la vez (por ejemplo, un mural de Diego Rivera podría estudiarse no sólo por las artes plásticas, sino también desde la perspectiva de la historia del arte, la historia de México, la geometría, la física, la química, la estética, la filosofía, la literatura...) Asimismo, se habla de *multidisciplinariedad*, como el trabajo básicamente independiente en un proyecto común, de investigadores pertenecientes a diferentes disciplinas. Sin embargo, es importante destacar que para algunos estudiosos del tema existen diversos grados, tanto de *disciplinariedad* como de *transdisciplinariedad*; y estas dos, junto a la *pluridisciplinariedad* y la *interdisciplinariedad* constituyen *las cuatro flechas de un solo y mismo arco: el del conocimiento*. Cfr. <http://nicol.club.fr/ciret/espagnol/visiones.htm>.

<sup>10</sup> CONACYT (2006). *México Visión 20-30: Prospectiva de largo plazo. Grupo de Enfoque: Educación I* (Síntesis de resultados), p.8.

<sup>11</sup> LX legislatura de la Cámara de Diputados, *Declaración de Colima 2006*, pp. 1-3.

*Que los documentos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) **Consolidación y Avance de la Educación Superior en México**; y del Foro Consultivo Científico y Tecnológico **Conocimiento e Innovación en México: Hacia una Política de Estado**, constituyen plataformas colegiadas para potenciar el desarrollo de la educación media superior, la educación superior, la ciencia, la tecnología y la innovación.*

Tradicionalmente, la mayor cantidad de posgrados ofrecidos en México, corresponde a las áreas de Ciencias Exactas, Ingenierías, Ciencias Biológicas y Ciencias Económico Administrativas. En el caso de las Ciencias Sociales y/o Humanidades y Artes (de acuerdo a la estructura y denominación particular de las áreas de conocimiento en cada Institución de Educación Superior –IES–), se han caracterizado por tener un número reducido de posgrados; prevaleciendo dentro de ellos los programas de Maestría, con una muy escasa oferta de programas de Doctorado.

Una indagación preliminar dio como resultado los siguientes datos que son ilustrativos al respecto: en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México es, obviamente, donde se concentra el mayor número de posgrados en el país y constituye, por tanto, una excepción. En el *Catálogo de posgrado en Universidades e Institutos Tecnológicos - 2005* de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) aparecen registrados 156 programas de Doctorado distribuidos por disciplinas; y de ellos: 5 corresponden a Antropología y Arqueología, 14 a Ciencias Sociales (con la aclaración de que se toman como programas diferentes las 7 especializaciones del Doctorado en Estudios de Asia y África, que ofrece El Colegio de México, A.C.); 1 a Estudios Latinoamericanos, 5 a Educación y Docencia, igual número a Filosofía, 4 a Historia, 2 a Humanidades, 4 a Letras, 2 a Lingüística, 1 a Música y 2, respectivamente, a Arquitectura y Diseño; para un total de 47 programas en las áreas de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes.

Al Programa de Fortalecimiento al Posgrado Nacional (PFPN) están integrados 72 Doctorados, entre las áreas de Humanidades y Ciencias de la Conducta, y Ciencias Sociales. Revisten especial interés, a los efectos de este estudio, los 7 programas dedicados –o que contemplan de alguna manera– a la Educación; los Doctorados en Estudios Científico-Sociales y en Filosofía, que hacen referencia a la Cultura en alguna de sus especialidades (Cultura y Sociedad, y Filosofía de la Cultura, respectivamente); el Doctorado en Ciencias Humanas especialidad Estudios de las Tradiciones; y los 2 programas vinculados al arte: Doctorado en Ciencias y Artes para el Diseño (arquitectura) y en Historia del Arte.

En la Universidad de Guanajuato, de un total de 49 programas de posgrado, 25 son de Maestría. De ellos sólo 5 corresponden al área de Ciencias Sociales y Humanidades (2 en Derecho, 1 en Filosofía y los 2 programas del IIEDUG

–Maestría en Investigación Educativa y Maestría en Desarrollo Docente-); y 2 al área de Artes, específicamente a la disciplina de Arquitectura. De los 9 Doctorados, 7 pertenecen, en su mayoría, a las denominadas “ciencias exactas”, y el resto, en proporción de uno a uno, a las áreas anteriormente mencionadas.

Una situación similar se encuentra en la Universidad de Guadalajara, cuyo Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH) cuenta con 13 Maestrías y 3 Doctorados (en Ciencias Sociales, Educación y en Lingüística y Literatura). El CUAAD (Arte, Arquitectura y Diseño), por su parte, ofrece 9 Maestrías (6 en activo) y un Doctorado (vinculado a la Arquitectura).

Dentro de la oferta educativa de la Universidad Autónoma de Zacatecas, 27 son programas de posgrado: 3 de Especialidad, 18 Maestrías y 6 Doctorados; y entre estos últimos resulta de interés el Doctorado en Humanidades y Artes, puesto que es de los pocos en el país que vincula estas dos áreas del conocimiento y las disciplinas a ellas integradas con un enfoque interdisciplinario, y porque contempla en su objetivo curricular “propiciar una articulación real, permanente y activa entre académicos de estas disciplinas”.<sup>12</sup>

En el extranjero, fundamentalmente en Europa, existe cada vez más una mayor cantidad de programas con carácter interdisciplinario, otros que apuntan a la transdisciplinariedad y, en menor medida, los que están procurando la creación de transdisciplinas propiamente. Entre los primeros, cabe mencionar como ejemplo el **Master en Estudios Hispánicos** que ofrece la Universidad de Cádiz, porque reconoce como novedad en su planteamiento que no se limita a la Enseñanza del Español como segunda lengua, sino que se dedica al estudio de su “cultura” –sobre todo en relación con problemas de actualidad como la “multiculturalidad”- y a problemáticas políticas y sociales. Por tal motivo, este posgrado está dirigido a estudiantes con formación en muy diversas áreas (Humanidades, Ciencias Sociales, Artes, Ciencias Económicas y Empresariales, “y cualquier otra cuya admisión esté justificada por el currículo personal del solicitante”) interesados en profundizar “en una formación interdisciplinar relacionada con el Mundo Hispánico”<sup>13</sup>.

El hecho de que el panorama regional y nacional no ofrezca programas de posgrado que hagan énfasis en lo Inter, y mucho menos en lo Transdisciplinario, lejos de desanimar la propuesta, se ha convertido en un elemento motivador para continuar con el proyecto, justificándolo desde esta carencia de posgrados con dichas características.

Tomando tal antecedente y con el propósito de enfrentar el reto, el Cuerpo Académico (CA) Educación en la Cultura, la Historia y el Arte –adscrito al Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad de Guanajuato (IIEDUG)-, se propuso en su Plan de Trabajo para el trienio 2006-2008, impulsar y coordinar los trabajos para el diseño de un nuevo programa de Doctorado, con énfasis en

---

<sup>12</sup> <http://www.uaz.edu.mx>

<sup>13</sup> [www.uca.es/](http://www.uca.es/)

la inter y transdisciplinariedad, más que en las disciplinas humanísticas, en la cultura y las artes por separado.

Partimos del análisis de los objetivos, metas al 2010 y políticas trazadas en el *Plan de Desarrollo Institucional 2002-2010* de la Universidad de Guanajuato, fundamentalmente, las relacionadas con el eje “Desarrollo y diversificación académica” y sus programas de “Ampliación y desarrollo de la oferta y cobertura educativa” y “Desarrollo de la investigación y el posgrado”; a los que se atiende.

En este documento, dentro de las principales opiniones y aportaciones recogidas mediante un estudio diagnóstico a los sectores más representativos, tanto de la comunidad universitaria como de la sociedad en general, se encuentra la necesidad de “fomentar la innovación, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en la generación del conocimiento” (*PlaDI 2002-2010*: 86); y como consecuencia, para lograr el “Desarrollo de la investigación y el posgrado” se proponen, como políticas: la vinculación entre la investigación y el posgrado, así como los proyectos inter y transdisciplinarios (p. 91).

Por otra parte, se realizó un estudio preliminar y panorámico de la situación de los posgrados en Ciencias Sociales, Humanidades y Artes -en la región Centro-Occidente del país-, particularmente en Guanajuato; y de las condiciones actuales y futuras, a corto plazo, en el IIEDUG y en lo que será la División de Ciencias Sociales y Humanidades y la División de Artes en el Campus Guanajuato, según la nueva estructura académico-administrativa aprobada el pasado año por el Consejo Universitario de la UG y presentada el 28 de agosto de 2006 como Iniciativa de Ley Orgánica de la Universidad de Guanajuato, ante el H. Congreso del Estado.

En este sentido, debe señalarse que el IIEDUG cuenta en estos momentos con una planta docente de tiempo completo integrada por siete doctores –seis de ellos miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y cinco con perfil PROMEP preferente-, y seis Maestros (algunos próximos a concluir sus estudios de Doctorado). Estos profesores se encuentran distribuidos en 3 Cuerpos Académicos registrados ante la SEP (PROMEP-SESIC), dos en formación y uno reconocido como CAEC (en consolidación). Dos de estos CA, de forma colegiada, están desarrollando un Seminario de Investigación con el tema “Formación, Arte y Cultura”, que bien podría servir de base para el planteamiento de una Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) con enfoque transdisciplinario, a la que se inserten los estudiantes del programa de Doctorado para el desarrollo de sus proyectos de investigación.

Por otra parte, es importante destacar que ya existen estrechos vínculos con doctores de otras Unidades Académicas de la UG (por ejemplo de la Facultad de Filosofía y Letras, el Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales, el Centro de Investigaciones Humanísticas, el Instituto de Física, el Área de Artes: Escuelas de



Música, Artes plásticas y Diseño); Universidades e Instituciones del país (como el Centro de Investigaciones Matemáticas –CIMAT, A.C.- o el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus León) y del extranjero (la Universidad Complutense y la Autónoma de Madrid, la Universidad de la Laguna en Islas Canarias, la Universidad de Granada, la Universidad de La Sorbona, Paris IV, la Pontificia Universidad Católica de Chile y diversas instituciones de Estados Unidos); que podrían contribuir al desarrollo de este programa que se pretende crear. Estos vínculos también se han reforzado a través del Doctorado en Ciencias de la Educación, sede Guanajuato (programa de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo); y la participación de profesores del IIEDUG en comités académicos de otros posgrados y en seminarios de investigación en diversas instituciones, como es el caso del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM, la Maestría en Ciencias Musicales en el área de Etnomusicología de la Universidad de Guadalajara y el Seminario de Historia de la Educación en la UMSNH, por mencionar unos pocos ejemplos.

En cuanto a infraestructura física, el IIEDUG también se encuentra en una etapa de crecimiento, con la construcción de una nueva biblioteca que permitirá ampliar el centro de cómputo, cubículos para los investigadores, un centro de auto-conocimiento para el estudio de idiomas y salones de usos múltiples, además de que se prevé la edificación de un auditorio.

Valorando este panorama de los posgrados y las condiciones y posibilidades reales del IIEDUG de abordar un programa de esta naturaleza, el CA decidió asumir la responsabilidad de coordinar los trabajos<sup>14</sup> que coadyuven a la creación de un nuevo programa de Doctorado que se distinga por:

- Su calidad, que permita en breve plazo su integración al PFPN y/o su reconocimiento entre los programas de excelencia de CONACYT,
- El trabajo colegiado que propicie la formación de redes de investigación interdisciplinarias y transdisciplinarias,
- Su flexibilidad y su orientación a la transdisciplinariedad, en función de problemas concretos y del enfrentamiento a los nuevos retos teóricos y metodológicos que se presenten.

## II.- Orientación del Programa

El enfoque elegido para el diseño curricular determina en gran parte el programa educativo al que estará dirigido, como dice León Vallejo: “No hay diseño sin

---

<sup>14</sup> Queremos significar que el CA no pretende desarrollar todo el trabajo: imposible, no sólo por las actividades que se requieren para elaborar cualquier propuesta curricular sólida, sino y sobre todo, por el mismo carácter inter y transdisciplinario que se pretende otorgar al Programa. Por ello, el presente texto es un llamado, una convocatoria para unir esfuerzos en función de que pueda crearse de la mejor manera posible, este programa de Doctorado.

perspectiva, sin búsqueda de un algo propuesto como meta. Por ello, diseñar es articular una propuesta refiriéndola a sus pasos prácticos, desde la creatividad” (Vallejo, 2000: 104). Es oportuno aclarar que no nos estamos refiriendo al diseño curricular como un plan de estudios conformado inequívocamente por una colección de materias o “unidades de aprendizaje”, sino como una plataforma<sup>15</sup> desde la cual emprender la ruta crítica hacia la construcción de conocimientos, parafraseando a Juan Manuel Escudero (1999: 67); y por último, pero no menos importante para el sistema administrativo que permite operar –normar, regular-cualquier programa de educación formal, es necesaria la creación de una guía que facilite igual esa ruta crítica de los sujetos en formación, a la vez que permite ir validando los conocimientos adquiridos en esa ruta. Sólo en este sentido recuperamos el concepto de diseño curricular, como el curriculum escrito.

En otras palabras, los lineamientos del curriculum escrito –también llamado formal- se ven concretados después en el curriculum en acción, manifiesto o vivido. Sin embargo, no únicamente estas dimensiones se ven implicadas, sino incluso la orientación del programa y sus finalidades. De ahí que sea necesario darle los marcos teórico, metodológico y legal coherentes entre sí y con el programa.

Por otro lado, aproximaciones al concepto de curriculum hay las suficientes como para hacer un tratado, sin embargo, y sin olvidar las ricas aportaciones de Henry Giroux, Michael Apple, José Gimeno Sacristán, entre otros autores que nutren esta propuesta, se toma una definición derivada de la pedagogía de Paulo Freire, que ofrece Ana María Saul, en los siguientes términos:

*Es una práctica social que incorpora toda la vida de la escuela. Este es un concepto amplio que involucra cuestiones de valores, de conocimiento, de relaciones de la escuela y de la escuela con su entorno, de metodología y de evaluación [...] Hablar de currículo es hablar de lo que se pretende en una escuela y, por tanto, en un curso. Éste necesita responder a las preguntas: ¿currículo, para qué? ¿para qué queremos formar a nuestros estudiantes? ¿por qué? ¿a favor de qué? (Saul, 2005: 84).*

---

<sup>15</sup> Los principios de esta plataforma son los siguientes: a) En el proceso de formular y articular los valores del curriculum debe verse implicada una masa crítica de participantes [...] Vigorizar y reconstruir comunidades de educadores críticos es una tarea inicial para tomar decisiones [...] b) No se planifica para lograr una mayor “efectividad” o “calidad” de la educación. Un diseño crítico tiene un componente moral ineludible: igualdad o equidad, solidaridad y democracia. De este modo, las cuestiones sobre qué conocimiento es preferible, o qué experiencias de aprendizaje serían prioritarias, no son técnicas, sino asuntos a los que sólo se debe responder a la luz de criterios morales, políticos y culturales. c) La praxis, en lugar de diseños prefijados, es la instancia última que dirige las propuestas de cambio [...] (Escudero, 1999: 67).

Cada uno de los enfoques curriculares otorga un significado diferente, no únicamente al proceso de elaboración y desarrollo del curriculum, sino que implican un concepto de hombre y de sociedad, que es parte de la esencia de la tarea curricular. Si en el enfoque tecnológico importa contestar básicamente a las preguntas por qué, cómo y con qué, los enfoques alternativos se preocupan más bien por contestar a las preguntas qué y para qué. Esto es, se tiene ya una concepción diferente del curriculum, y de su parte más concreta: el plan de estudios.

Además, los contextos temporal, geográfico y social son esferas importantes, que dialécticamente, también orientan y modifican la tarea curricular. En palabras de la misma Ana María Saul:

*Hacer un currículo requiere tener claridad de opción política, filosófica, epistemológica y metodológica. Es tener claridad de qué, por qué y cómo vamos a trazar o diseñar las estrategias de relaciones, de producción de conocimientos y de evaluación. (Saul, 2005: 85)*

Lejos de la finalidad inmediatista e instrumentalista del curriculum muy característica de la racionalidad tecnológica, los enfoques práctico y crítico comparten la postura de un curriculum como proyecto, es decir, que se va construyendo. Por tanto, si bien es cierto que se tiene presente la finalidad última del curriculum, se acepta que éste no determina, sino que, si acaso, brinda una serie de orientaciones para desarrollarlo. En el enfoque crítico se admite que no es sólo un proyecto, sino que éste es construido por toda la comunidad educativa, de manera tal que al inicio únicamente se brinda una plataforma para proceder a esa construcción. En palabras de León Vallejo, “se trata de construir [...] lo que Bachelard llamaba el espíritu científico. Generar un permanente trabajo que haga posible, finalmente, que las opciones metódicas y Metodológicas no iluminen simples recetas ‘académicas’...” (Vallejo, 2000: 49).

Lo brevemente aquí descrito, permite ya conceptuar que los participantes en el diseño y en el desarrollo curricular son vistos de diferente manera, según el enfoque de que se trate. De técnicos pasan a ser concebidos como intelectuales de la educación, con la capacidad no sólo de interpretar sus prácticas, sino de transformar la sociedad, comenzando por su situación de educandos, en el más amplio sentido del término.

No se puede olvidar que todo proceso de diseño es una tarea técnica, que si bien no puede ceñirse a una receta, sí requiere al menos de los lineamientos básicos que orienten su desarrollo. Estos momentos pueden enunciarse de la siguiente manera: (Vallejo, 2000: 106)

- a) El preactivo (que incluye el prediagnóstico y la elaboración de una propuesta inicial de currículo)
- b) El de interacción (que articula la instauración de la propuesta elaborada), y
- c) El momento de la evaluación (que incluye la observación, la reflexión y las

conclusiones con respecto a la instauración y a los resultados alcanzados así como también la formulación de las correspondientes proyecciones)

El diseño del programa que estamos planteando, retoma algunos de los elementos aquí presentados. Primero, queremos dejar claro que no pretendemos un programa educativo que responda a las exigencias inmediatistas del mercado. Si bien es cierto que la demanda nos permite justificar la creación de un nuevo programa educativo, consideramos que este es un ingrediente muy importante, pero no el último, al que respondería el programa. Más allá del profesionista con grado de doctor, el programa apunta a la formación de personas capaces de transformar sus propias realidades. En otras palabras, más adecuadas, por cierto, Rosa María Torres plantea en tono urgente:

*Quando lo que prima y tiende a imponerse es una visión estrecha, minimalista e inmediatista de la formación [...] -capacitación, entrenamiento, manual, cursillo, taller; métodos, técnicas, recetarios, fórmulas- alguien tiene que resucitar el imperativo de una formación integral, rigurosa y exigente [...] ir al rescate de su inteligencia, su creatividad y su experiencia como materia prima de su propio proceso educativo; recuperar la unidad entre teoría y práctica como espacio para la reflexión y el perfeccionamiento [...] volver a los temas fundamentales, aquellos sin cuya comprensión y revisión caen en terreno estéril los mejores textos, los métodos y técnicas más modernos. (Torres, 2003: xv-xvi)*

Quien haya leído la motivadora obra de Paulo Freire, *Cartas a quien pretende enseñar*, sabe que el texto está dirigido a los educadores. El párrafo de Rosa María Torres extraído tiene los mismos remitentes. No obstante, sus ideas son perfectamente aplicables a cualquier campo de formación profesional, pues más allá de las líneas disciplinarias, se aspira a la esencia de la persona, tónica muy distintiva del enfoque crítico del currículo, que concibe a la cultura como la manera histórica y concreta por medio de la cual los sujetos individuales y colectivos asumen, perciben y se inscriben en la práctica social. (Vallejo, 2000: 112)

Un currículo flexible y pertinente es necesario en la sociedad compleja y contingente actual. Los escenarios y las prácticas son inciertos, imperativo que justifica que la propuesta curricular, más que ser presentada como un instructivo, sea construida a la manera de una plataforma-guía, un currículo dialéctico, conceptualizado como:

*Una perspectiva (interés) que lo moviliza, entendido como su horizonte, como su propuesta esencial, mas no como matriz exacta, a la hora de la formación de los sujetos que se propone. Además una concepción de la **Cultura**, de la **Educación**, de la **Escuela**, de la **Enseñanza**, del **Aprendizaje**, del **Maestro**, del **Estudiante**, del currículo mismo, de las relaciones con la llamada “**Comunidad**”. (Vallejo, 2000: 111)*

Tanto los formadores como los educandos, contextualizados histórica, social y temporalmente, deben ser la parte activa más sobresaliente de la construcción del currículo, por lo que, desde esta perspectiva se les incluye como tales. En este sentido, lo asentado anteriormente son solamente los apuntes preliminares para re-pensar nuestros programas.

De tal manera, se puede adelantar como conclusión que las necesidades sociales, los sujetos activos, las exigencias del mercado, la esencia del plan de estudios... es lo que permitirá proponer un programa que, en un sentido dialéctico, ofrezca una alternativa viable y sostenible administrativa y académicamente. Las conclusiones son sólo premisas que permiten el avance en todo el proceso de construcción y de investigación, y como tales, se presentan las ideas siguientes: un programa de formación –específicamente de doctorado- con las características aquí propuestas estaría respondiendo a una necesidad de los profesionales de la región y del país, con la posibilidad de internacionalización, exigencia de la sociedad compleja e incierta actual. Por tanto, es necesario continuar esta ardua tarea visualizándola como una actividad compartida, formativa y dialéctica.

## Fuentes

- ABREU Hernández, Luis Felipe, *et. al.* (2006), *Innovando el posgrado: de la visión escolástica hacia la sociedad del conocimiento*, Cursos “Universidad 2006”. La Habana.
- AGUIRRE Rojas, Carlos Antonio, (2003), *Estudio y entrevista Immanuel Wallerstein. Crítica del sistema-mundo capitalista*. Ediciones ERA. México.
- ANUIES, (2005), *Catálogo de posgrado en Universidades e Institutos Tecnológicos – 2005*.
- Cámara de Diputados LX Legislatura, ANUIES, Universidad de Colima, (2006), *Declaración de Colima 2006*.
- CARRIZO, Luis, *et. al.* (2003). Documento de Debate MOST (Gestión de las Transformaciones Sociales) *Transdisciplinariedad y Complejidad en el Análisis Social* (versión preliminar). UNESCO, *on line* en: [www.claeh.org.uy/archivos/Documento\\_MOST\\_Transdisciplinariedad\\_y\\_Complejidad.pdf](http://www.claeh.org.uy/archivos/Documento_MOST_Transdisciplinariedad_y_Complejidad.pdf)
- CONSEJO NACIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA, (2006), *México Visión 2030: Prospectiva de Largo Plazo*. Grupo de Enfoque Educación 1 y 2.
- \_\_\_\_\_, (s/f), *Manual para la Evaluación de los Programas de Posgrado*. CONACYT.
- ESCUADERO, Juan Manuel, (1999), *Diseño, desarrollo e innovación del curriculum*. Síntesis Educación, España.
- <http://www.uaz.edu.mx> Portal de la Universidad Autónoma de Zacatecas.
- MARTÍNEZ Miguélez, Miguel (2003), “Trandisciplinariedad. Un enfoque para la complejidad del mundo actual”, en *Conciencia Activa 21*, número 1, julio 2003, pp. 107-146.

- MORIN, Edgar, (2001), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. El Correo de la UNESCO. México.
- \_\_\_\_\_, (2006), *La mente bien ordenada*. Editorial Seix Barral, sexta edición. México.
- NICOLESCU, Basarab, *La transdisciplinariedad*. (s/f) Consuelle Falla Garmilla (trad.). “La transdisciplinariedad. Una nueva visión del mundo”. Extracto consultado en <http://nicol.club.fr/ciret/espagnol/visiones.htm>
- Posgrado en Gestión Cultural en: [http://www.uoc.edu/masters/esp/humanidades/gest\\_cultural\\_P\\_gestion\\_cultural.html](http://www.uoc.edu/masters/esp/humanidades/gest_cultural_P_gestion_cultural.html)
- SAUL, Ana María, (2005), “Los aspectos metodológicos y pedagógicos: retos de cara a la renovación curricular”. En: *Propuestas de Paulo Freire para una renovación educativa*. ITESO-CEAAL-CREFAL. México.
- TORRES Santomé, Jurjo (2003), “La cultura escolar y la lucha contra la exclusión. Un currículum optimista frente a la desmemoria y el fatalismo”, en *Memoria electrónica del II Encuentro Internacional de Educación en Chiapas*, Universidad Autónoma de Chiapas, 10-12 de septiembre de 2003.
- TORRES, Rosa María, (2003), “Prólogo”. En: Freire, Paulo, *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores. Argentina.
- UNIVERSIDAD DE CÁDIZ, *Programa de postgrado Estudios del Mundo Hispánico, Máster en Estudios Hispánicos*, en [www.uca.es/](http://www.uca.es/)
- UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO, (1999), *Normatividad Vigente, 1999*. México.
- \_\_\_\_\_, (2002), *Guía metodológica de planeación y evaluación curricular de la Universidad de Guanajuato*. México.
- \_\_\_\_\_, (2002), *Plan de Desarrollo Institucional 2002-2010*. México.
- UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO. *Programa de Doctorado en Pedagogía por Investigación, Sistema Tutorial*, UNAM. México.
- VALLEJO Osorio, León, (2000). *Innovación y currículo, pedagogías y evaluación*, Colombia, Lukas editor.