

Reinventar la formación disciplinar del comunicador: un rediseño curricular en clave transdisciplinar

Genaro Aguirre-Aguilar¹

Eduardo G. Barrios-Pérez²

Rubén Edel Navarro³

Resumen

La transdisciplina supone una dimensión epistémica que sacude los cimientos disciplinares al reconocer arquitecturas cognitivas emanadas de experiencias periféricas no siempre formales. En esta perspectiva, la expresión *reconocimiento*, cobra una renovada importancia en la *Ley General de Educación Superior* mexicana, al impulsar políticas donde el espíritu transdisciplinar está presente; lo que demanda a las instituciones educativas, armonizar planes institucionales y propuestas curriculares para articularse a una política educativa que exige un cambio paradigmático en lo educativo. La licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Universidad Veracruzana, al renovar su Plan de Estudios apuesta por una formación donde lo transdisciplinar tiene cabida, potenciando una enseñanza transformadora, humanista e integral entre los universitarios. Este artículo analiza y reflexiona sobre la experiencia de esta renovación curricular que obligó a repensar su propuesta curricular desde una visión plural, diversa y en sintonía con premisas de lo transdisciplinar.

¹ Doctor en Sociedades multiculturales y estudios interculturales por la Universidad de Granada. Docente e investigador adscrito a la Facultad de Ciencias y Técnicas de la Comunicación de la Universidad Veracruzana. Correo electrónico: geaguirre@uv.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5223-9783>

² Doctor en Sistemas y Ambientes Educativos por la Universidad Veracruzana. Docente de la Facultad de Ciencias y Técnicas de la Comunicación de la Universidad Veracruzana. Correo electrónico: edbarrio@uv.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9933-0269>

³ Doctor en Investigación Psicológica por la Universidad Iberoamericana. Investigador adscrito a la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana. Correo electrónico: redel@uv.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7066-4369>

Palabras clave

Comunicación, currículo, formación, transdisciplina, universidad

Abstract

Transdisciplinarity assumes an epistemic dimension that shakes the disciplinary foundations by recognizing cognitive architectures emanating from peripheral experiences that are not always formal. From this perspective, the term “recognition” takes on renewed importance in the Mexican General Law of Higher Education, promoting policies that embody a transdisciplinary spirit. This demands that educational institutions harmonize institutional plans and curricular proposals to align with an educational policy that demands a paradigm shift in education. The Bachelor’s Degree in Communication Sciences at the University of Veracruz, by revamping its Curriculum, is committed to providing training that embraces transdisciplinarity, promoting transformative, humanistic, and comprehensive teaching among university students. This article analyzes and reflects on the experience of this curricular renewal, which forced the university to rethink its curricular proposal from a plural, diverse perspective, in tune with the premises of transdisciplinarity.

Keywords

Communication, curriculum, training, transdiscipline, university

Introducción

En los 90, Basarab Nicolescu publica la *Carta de la transdisciplinariedad* (1994) y poco después el *Manifiesto de la transdisciplinariedad* (1996), para con ello poner a debate el repensar lo disciplinar más allá de la racionalidad instrumentista. Si bien en los setenta la *interdisciplinariedad* cobraba sentido, para que —una década después—, la *multidisciplina* viniera a promover investigaciones más allá de lo disciplinar, no puede dejar de reconocerse que sería con el colapso geopolítico de finales de los ochenta cuando lo *transdisciplinar* deviene un espacio de entendimiento entre saberes, historias y culturas venidos desde adscripciones plurales y diversas, donde la palabra *transgresión* propuesta por Nicolescu replantea las formas tradicionales para reconocer, distinguir y clasificar los conocimientos, al anteponerse una racionalidad científica occidental, sobre otras epistemologías.

En particular, promueve la pertinencia del diálogo entre epistemologías de cuño diferente. Así, la transdisciplinariedad procura equilibrar la inferioridad y la superioridad del ser humano, sacudiendo las premisas rationalistas de la ciencia como único medio para llegar a la verdad y al entendimiento de la realidad (Nicolescu, 1996). Con tales postulados se asume —como unidad y todo— lo propio y ajeno, lo teórico y experien- cial, al sujeto y el objeto.

En esta perspectiva, lo educativo pasa a ser un lugar para repensar las *doxas* que enarbolan los campos del conocimiento, donde se privilegia lo *objetivo*, la cosificación y el determinismo, por encima de la complejidad de la realidad misma (Nicolescu, 1996). Al respecto de esto, es pertinente observar que la complejidad reconoce cegueras en la propia racionalidad científica, por lo que hace de la incertidumbre, lo imprevisible e insondable lugares para repensar la realidad (Morin, 1990), dimensionando la importancia de la experiencia empírica como la disciplinar; ámbitos desde los cuales comprender lo complejo del mundo, demandándose una educación sensible a lo intrincado y denso del mundo contemporáneo.

A partir de estos planteamientos, la Universidad Veracruzana (en adelante UV), consciente de la importancia de una formación integral de su estudiantado, ha impulsado y definido políticas orientadas al diseño de Planes y Programas de Estudio, donde lo complejo está presente para un diálogo transdisciplinar (UV, 1990). En su *Plan General de Desarrollo 2030*, Capítulo IV. Ejes estratégicos, plantea cuatro lineamientos: *1. Formación Integral de los Estudiantes, 2. Innovación Universitaria, el 3. Visión sistémica de temas transversales en la vida universitaria y 4. Universidad socialmente responsable*, ejes igualmente vinculados con la Agenda 2030.

Es oportuno destacar la armonización de la política educativa de la UV con la *Ley General de Educación Superior* (LGES) (DOF, 2021) en el Capítulo II. De los criterios, fines y políticas, cuyo artículo 7 declara que: “La educación superior fomentará el desarrollo humano integral del estudiante en la construcción de saberes” (Cámara de Diputados, 2021), para establecer en sus dos primeros numerales, aquellos principios que deben orientar a las Instituciones Educación Superior (IES):

- I. La formación del pensamiento crítico a partir de la libertad, el análisis, la reflexión, la comprensión, el diálogo, la argumentación, la conciencia histórica, el conocimiento de las ciencias y humanidades, los resultados del progreso científico y tecnológico, el desarrollo de una perspectiva diversa y global, la lucha contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios para transformar la sociedad y contribuir al mejoramiento de los ámbitos social, educativo, cultural, ambiental, económico y político;
- II. La consolidación de la identidad, el sentido de pertenencia y el respeto desde la interculturalidad que promueva la convivencia armónica entre personas y comunidades para el reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social (p. 4).

Como es reconocible, la LGES plantea una formación universitaria integral para lo que deja implícita la configuración de modelos educativos y propuestas curriculares que fomenten otras epistemologías, propias de una realidad particularmente compleja, como es la mexicana.

En tal contexto, la revisión del Plan de Estudios de la licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la UV, fue interrumpida por la pandemia, lo que llevó a revisar los fundamentos de la propuesta inicial, en virtud de que el Capítulo II del *Reglamento de Planes y Programas de Estudio*, en su artículo 14 estipula que: “La fundamentación de los proyectos de planes y programas de estudio contendrá informes respecto a la realidad social, tecnológica y educativa contemporánea como marco referencial del mismo” (UV, 2012, p. 8), acompañado del análisis de problemáticas y necesidades sociales que sus egresados pueden contribuir a atender; ejercicio complementado con una serie de “apartados relativos al diagnóstico, pronóstico y prospectiva de la carrera ofrecida” (2012, p. 8).

Siendo la Comunicación una disciplina matricial y de entrecrucos disciplinares, apostar por una formación integral, pasó por decisiones académicas orientadas al reconocimiento de saberes que apuntalan culturas, sociedades y narrativas; así como otras decisiones situadas en una ordenanza global que puede contrastarse con lo local, caracterizado por un momento histórico de tensiones y desencuentros que demandan dimensionarse para educar desde razonamientos epistémicos distintos. Y allí,

lo transdisciplinar, en este sentido amplió la posibilidad de un rediseño curricular abierto a horizontes gnoseológicos dialogantes, donde autores y modelos teóricos tiendan puentes que permitan cimentar decisiones curriculares más plurales.

Es objetivo de este artículo analizar y reflexionar sobre lo hecho en un rediseño curricular que abona a un aprendizaje universitario donde lo complejo y transdisciplinar son ejes transversales para una formación con sentido humanista, que contribuya a definir perfiles, conocimientos y destrezas más horizontales e incluyentes.

Desarrollo

Transdisciplina, complejidad y currículo: algunos apuntes

Nicolescu (1996) observa que al ser la objetividad un adjetivo que la ideología científica ha erigido como “criterio supremo de verdad” (p. 18), el resultado ha sido “la transformación del sujeto en objeto” (p. 18); por lo que todo conocimiento distinto “al científico, se lanza al infierno de la subjetividad, tolerada, a lo sumo, como ornamento o rechazada con desprecio como fantasma, ilusión, regresión, producto de la imaginación” (1996, p. 18); condición que lo lleva a promover la Carta de Transdisciplinariedad (1994), que en su artículo 5 dice: “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 interior” (p. 1). De allí la necesidad para tender puentes entre el racionalismo y otros saberes, que permitan sacudir las doxas académicas hegemónicas. En ese tenor, la necesidad para promover una educación superior que no imponga o “privilegie la abstracción en el conocimiento” (1994, p. 2), sino una enseñanza contextualizada con perspectiva global e integral, donde la “educación transdisciplinaria (pueda reevaluar) el rol de la intuición, del imaginario, de la sensibilidad y del cuerpo en la transmisión de los conocimientos” (Nicolescu, 1994, p. 2).

En ese tenor, las IES deben propugnar por un paradigma humanista centrado en la persona antes que en el determinismo objetivo. Hablar

de lo humano, es reconocer la condición histórica y biopsicosocial: su trayectoria, su capacidad de razonamiento, de intuición, de sensibilidad y emocionalidad (Morin, 2017); atributos vinculables a una ética transdisciplinar que: “rechaza toda actitud que niegue el diálogo y la discusión, cualquiera que sea su origen, ideológico, cuentista, religioso, económico, político, filosófico” (Nicolescu, 1994, p. 2); es decir, un diálogo compartido y fundado en el respeto a las alteridades del mundo. Y aquí, la Educación debe ser un espacio amniótico desde el cual repensar al conocimiento, a sus sujetos en formación, desde su mismidad, frente a la otredad.

Sin embargo, habrá que reconocer que todo cambio de paradigma es difícil, cuanto más en comunidades académicas, donde prevalece una racionalidad lineal que, antes de reconocer, niega otros saberes desde los que también se nombra, modela y dialoga con el mundo. Aun con tales premisas, algunos pensadores se han desmarcado de ellas: Prigogine (1917-2003), Morin (1921-); Von Glaserfeld (1917-2010), quienes aun con trayectorias académicas consideradas como “duras” replantean postulados académicos y científicos más conciliadores.

Prigogine, pensador con una profunda formación humanista, aboga por replantear la arquitectura científica heredada del siglo XVII, pues si bien reconoce su intemporalidad como atributo científico, sostiene que, para superar ese modelo de pensamiento, hay que acercarse a la filosofía (1998). Por su parte, Morin, habla de una inteligencia ciega, incapacitada para concebir el lazo inseparable entre el observador y la cosa que observa (2017); lo que se liga al planteamiento de Von Glaserfeld, cuando destaca que la ciencia suele abrirse a la refutación y lo novedoso, por lo que sus científicos tendrían que ser de mente abierta, sin embargo, la propia “historia de las ideas científicas, rápidamente muestra que los científicos no siempre cumplen con el ideal de abertura de mente” (1996, p. 1).

En sincronía con estos planteamientos, Oliva-Figueroa et al., destacan que, en un diseño curricular, la flexibilidad es “una condición básica” para favorecer la mayor interacción entre las comunidades académicas y con ello potenciar el acceso “a diversos campos disciplinares” (2014,

p. 102); por lo tanto, la flexibilidad curricular y disciplinar debe ser “un sustrato basal y un referente particular en el entendimiento multidimensional de procesos inter/transdisciplinarios en contextos universitarios” (2014, p. 102).

De allí que una transformación curricular debe mostrar la forma en “cómo las universidades intentan avanzar, con diversas estrategias, hacia un conocimiento más articulado” (Luengo González, 2012, p. 4), dando lugar a la complejidad como atributo primordial de toda realidad, la misma que “se nutre de la explosión de la investigación disciplinaria” (Nicolescu, 1996, p. 31); experiencia indagatoria que deviene en “la aceleración de la multiplicación de las disciplinas” (1996, p. 31) y en donde “la complejidad se muestra por todas partes, en todas las ciencias exactas o humanas, duras o blandas” (1996, p. 33). Lo anterior con miras a una pluralidad epistémica, cuanto más en las ciencias sociales y humanidades.

Al tenor de esto, la transdisciplina puede entenderse como: “un proceso de construcción del conocimiento a través de constantes, numerosos y fecundos trabajos teórico-empíricos, abiertos a las tendencias heterogeneizantes consustanciales a toda realidad” (Luengo González, 2012, p. 8), lo que además supone “el cruce de fronteras disciplinares y de otro tipo de saberes en la construcción del conocimiento” (2012, p. 8); sin olvidar que: “la *transdisciplinariedad* comprende, con el prefijo “trans” lo que está, a la vez, *entre* las disciplinas, *a través* de las diferentes disciplinas y *más allá* de toda disciplina” (Nicolescu, 1996, p. 37).

Tras lo dicho aquí, es importante que las comunidades epistémicas y académicas, apelen a lo razonable, al diálogo abierto e incluyente, para hacer del pensamiento complejo una actitud (Morin, 2017) frente a lo que ocurre en los campos científicos; cuanto más si la referencia académica son las humanidades, donde los objetos de conocimientos suelen ser más densos y multideterminados, por lo que asimilar esta perspectiva en los diversos niveles de realidad, confirma “*la estructura discontinua del espacio transdisciplinario*” (Nicolescu, 1996, p. 38); uno “radicalmente diferente de la investigación disciplinaria” (1996, p. 38), para terminar siendo complementarios.

Políticas educativas y experiencias curriculares vinculadas a lo transdisciplinar

En Chile, su *Plan de Desarrollo de las universidades estatales*, el artículo. 1º DFL (ED.) N.º 4, habla del “Fortalecimiento de capacidades para la formación integral de los estudiantes y el desarrollo de investigación transdisciplinaria” (Urquiza et al., 2019, p. 7). Específicamente su objetivo 3 menciona “fortalecer la investigación interdisciplinaria y transdisciplinaria” (2019, p. 7).

Sin embargo, Díaz et al. (2020) observan que, la lógica neoliberal universitaria conduce a un trabajo académico que rivaliza y cuya esencia conserva un control en las formas de pensamiento, por lo que, si bien la apuesta chilena es por la transdisciplina, aún está lejos de consolidarse, al implicar “la colaboración y el diálogo entre diferentes áreas de conocimiento y perspectivas en referencia a problemas y fenómenos complejos, generando comprensiones más integrales y completas de los mismos” (Henríquez et al., 2021, p. 8). Para estos autores, el concepto *transdisciplina*, implica “dinámicas y referencias semánticas tanto globales como nacionales” (p. 12), incluso propias de la singularidad “histórica del contexto de estudio” (p. 12), de allí la dificultad para hallar cabida en un pensamiento preferentemente positivista; lo que no impide aceptar la incipiente apropiación de esta propuesta epistémica en la universidad chilena.

Al respecto de este cambio curricular universitario, Salvador y González (2017) apuntan que, frente a ciertas certezas racionalistas científicistas, la transdisciplina es un paradigma para recrear un nuevo pensamiento que permita a la educación “alentar la emergencia de una civilización de la «re-ligación», sintonizada con la sinergia de la revalorización de la vida con atención a la interdependencia de los procesos vitales, los ecosistemas, la Tierra toda” (2017, p. 310).

Sobre lo anterior, en la carrera de medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), desde un enfoque transdisciplinario y complejo, se promueve la necesidad de ver a los pacientes desde una mirada más humana e integral. Por otro lado, en la Universidad Iberoamericana, con su propuesta *Planes Manresa* (Rendón, 2021) se ha impulsado una propuesta curricular que tiene como espíritu “una visión de interdisciplina, [con] fle-

xibilidad e incidencia social” (En Arteaga Conde et al., 2021, p. 93), en la que también se “contemplan asignaturas obligatorias con un pensamiento humanista, en contacto con la realidad, con perspectiva de género y enfocadas hacia la sustentabilidad e interculturalidad” (2021, p. 93).

Por su parte, la Universidad Veracruzana (1999), con su Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF), asumió una mirada transdisciplinaria para entender el contexto de transformación que, hacia finales de la década de los noventa observaba el mundo; lo que supuso a la institución “transitar hacia modelos educativos de carácter transdisciplinarios (...) capaces de incorporar tal complejidad a sus presupuestos epistemológicos básicos” (UV, 1999, p. 13).

Hoy día, a través de su *Programa Transversa* (UV, 2013), impulsa una formación integral entre su comunidad, al “incorporar, bajo una visión sistemática y compleja” temas transversales, como son *la interculturalidad, el género, la sustentabilidad, la inclusión y los derechos humanos*; lo que favorece un diálogo entre saberes que permiten una reflexión colegiada para comprender problemas complejos y encontrar soluciones más integrales; un programa formativo que establece como “ejes fundamentales la visión sistemática y compleja, el trabajo multi, inter y transdisciplinario, y la cultura de diálogo” (párr. 3).

Las experiencias universitarias hasta aquí compartidas muestran que lo transdisciplinario tiene cabida en políticas y prácticas académicas generadoras de diálogos entre saberes, procurando apuestas epistémicas para replantear lógicas curriculares en la Enseñanza Superior. Corresponde a los académicos reflexionar y posibilitar espacios dialógicos incluyentes, donde lo heterogéneo y diverso sea propio de una transdisciplinariedad posible, que pueda incidir en un giro paradigmático y epistémico en el diseño de sus planes y programas de estudio.

Del diálogo, lo epistémico y la otredad en lo curricular

Reconocer la otredad, es asumir una mirada subjetiva que conduce a vivencias y formas de comprender lo fenoménico de realidades otras. Por ejemplo, en la medicina, una perspectiva dialogante permite comprender el conjunto de experiencias que vive un paciente desde su propia corpo-

reidad [de lo psicológico a lo bioantropológico diría Morin (2017)], lo que complejiza un tratamiento médico y humaniza una praxis médica al reconocer emociones, sentimientos vividos desde la condición de enfermo.

Es aquí donde aparecen conceptos que permiten recuperar la propia condición humana, como sería el *diálogo de saberes*, entendido como aquel que “permite reconocer las representaciones y prácticas sociales (...), a nivel individual, colectivo y familiar, dándole sentido al pensamiento comunitario-colectivo” (Hernández-Rincón, 2017, p. 244); lo que posibilita “generar conocimiento sobre costumbres, experiencias y lecciones aprendidas, buscando la comprensión de los fenómenos” (2017, p. 244).

La Organización Panamericana de la Salud, el *Diálogo de saberes* (OPS, 2022) los define como procesos comunicativos y de interacción “entre personas y grupos que provienen de diferentes orígenes o culturas” (p. 1), lo que constituye “un intercambio horizontal de saberes, conocimientos y percepciones frente al surgimiento de problemas” (p. 1); una suerte de espacio de entendimiento intercultural.

Este diálogo implica revisar las formas de construcción del conocimiento, un llamado a discutir las epistemologías que atraviesan maneras de producción y reproducción del conocimiento científico y no científico. Palumbo y Vacca, subrayan “la existencia de múltiples reflexividades [puestas] en juego en el proceso de construcción de conocimiento” (2020, p. 4), lo que alimenta una participación entre los distintos estamentos; para el reconocimiento entre actores y saberes involucrados.

Hablar de *epistemologías* es recuperar las diversas posibilidades de construcción del conocimiento frente a la concepción tradicional de la ciencia. De esta forma, “las revoluciones epistemológicas no únicamente deben basarse en aspectos cognitivos, sino considerar la dimensionalidad compleja para constituirse en verdaderas evoluciones de la conciencia humana” (Alarcón-Cháires, 2019, p. 18).

Las epistemologías devienen pensamientos propios de comunidades diversas, cada vez más acostumbradas a dialogar más allá de fronteras disciplinarias, reinventando espacios enunciativos para conciliar realidades múltiples y diversas. De allí que posibilitar la convergencia de episte-

mologías en la producción del conocimiento, cuestionan la objetivación del sujeto, pues “la coproducción de conocimiento (...), supone como punto de partida una concepción del sujeto como agente con capacidad de hacer y conocer” (Palumbo y Vacca, 2020, p. 7). Por esta razón, el conjunto de conocimientos que contribuyan a la formación universitaria, desde el currículo, ha de ser plural, en una perspectiva diversa, incluyente, transdisciplinar y desde epistemologías diversas, reconociendo la otredad en una perspectiva compleja.

Diseño curricular y formación integral en Ciencias de la Comunicación

La renovación del plan de estudios de la licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la UV realizó una revisión teórica, heurística y axiológica acorde a algunas de las necesidades formativas del siglo XXI, basados en requerimientos académicos, laborales y sociales del contexto regional, nacional e internacional. Esta revisión ha considerado las voces de egresados, empleadores y académicos, cuyas opiniones dieron pertinencia y viabilidad a una renovación curricular para formar integralmente a las y los estudiantes. Tal apuesta surge con el Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) hoy Modelo Educativo Institucional (MEI) de la UV, el que demanda: “la apropiación de valores, actitudes y formas de vida que posibiliten en el estudiante su participación y dinámica, creativa, crítica y comprometida en el mejoramiento de la sociedad” (Torres et al., 2021, p.331), una formación que también “contempla el fomento de la justicia social, el respeto a la diversidad, la tolerancia y de la sostenibilidad ambiental” (2021, p.331).

Tal formación lleva los conocimientos más allá del componente científico disciplinar, al dar cabida a la cultura, al deporte, a las artes y las humanidades, en un proceso integral que implica “reconocer esas capacidades en el estudiante, y fomentar su convivencia con el entorno en congruencia con una personalidad reflexiva, crítica, sensible, creativa y, responsable, tocando las dimensiones que como sujeto social le son inherentes” (Pensado et al., 2017, p. 16).

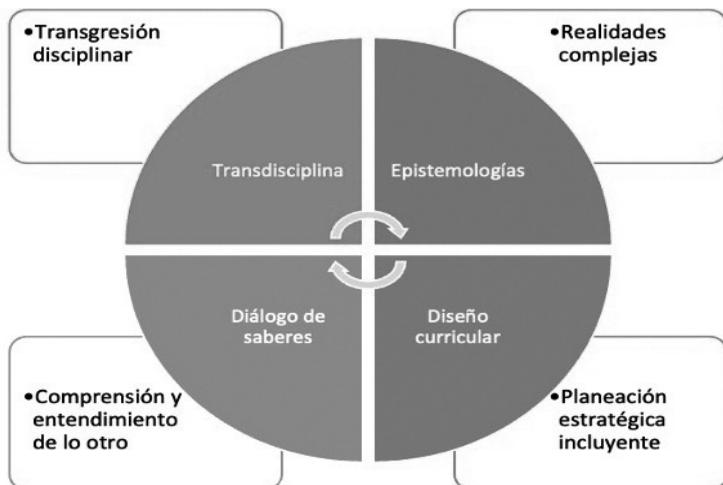
Por ello, un diseño curricular “como proceso social, tiene actores esenciales: profesor, estudiante y comunidad, que se proyectan en una estruc-

tura social, cultural, política, diversa y compleja” (Tapia, 2017, p. 11), quienes toman como referente el modelo educativo y los ejes estratégicos promovidos por la universidad. Fonseca y Gamboa (2017) apuntan que el currículo debe responder a contextos específicos, ante la necesidad de una educación que sea palanca y eje del desarrollo de las naciones; de allí que el *diseño curricular* hoy se entienda como “un proceso que permite realizar la planificación y organización de [planes] de estudios para el desarrollo de las actividades educativas” (Rosales, 2021, p. 3).

Frente al reto de renovar el Plan de Estudios del programa educativo en Ciencias de la Comunicación de la UV, se asumió la necesidad de definir saberes disciplinares, prácticas pedagógicas, valores a promoverse; decisiones colegiadas que consideraron miradas sistémicas conciliadoras; un rediseño que implementó criterios amplios para dar consistencia a los objetivos, la justificación social del programa, la congruencia entre el currículo y el logro del perfil de egreso (Rosales, 2021).

En la figura 1, se esquematizan los constructos de los que se ha venido hablando, pero ya como dimensiones incorporadas al proceso de renovación del Plan de Estudios.

Figura 1
Componentes que posibilitan la formación transdisciplinaria.



La revisión y rediseño de un Plan de Estudio en Comunicación

Correspondió a la Junta Académica nombrar a la Comisión para la revisión del Plan y los programas de estudios de la licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la UV y quien sería el responsable de coordinar sus trabajos. Cuerpos Académicos (CA) y coordinadores de Academias por Área de Conocimiento (AAC), integraron tal colegiado, cuya primera tarea fue revisar los lineamientos del *Reglamento de Planes y Programas de Estudios* (UV, 2012), en cuyo Capítulo II. *De los Planes y Programas de Estudio*, artículo 12 se señala que: “En los planes y programas de estudio se establecerá la afinidad de las asignaturas que contengan y se agruparán conforme al modelo de diseño curricular elegido” (p. 6); para después agrupar asignaturas y conformar academias, entre cuyas facultades está “proponer la modificación o actualización” (p. 6) de los planes y programas de estudio.

El artículo 13 enlista los contenidos mínimos que debe considerar una propuesta que busca modificar parcial o totalmente un Plan de Estudios: Fundamentos de la propuesta, Campo profesional y ámbitos de ocupación; Perfil y requisitos de ingreso; Créditos contemplados para la carrera; Organización de asignaturas; Mapa curricular; Objetivos generales y específicos por cada materia; Programas de estudio de las asignaturas; Perfil del egreso; Servicio social; Requisitos y modalidades para obtener el grado y título ofrecido; Perfil docente, así como las acciones a realizar, en apoyo a la docencia (UV, 2012).

Por otro lado, la *Guía para el diseño de proyectos curriculares, con el enfoque de competencias* (UV, 2002), propone seis ejes analíticos para dar pertinencia curricular a las propuestas: 1) Análisis de las necesidades sociales, 2) Análisis de los fundamentos disciplinares, 3) Análisis del campo profesional, 4) Análisis de las opciones profesionales afines, 5) Análisis de los lineamientos y 6) Análisis del Programa Educativo. Para atender estos lineamientos, se conformaron grupos de trabajo integrados por miembros de las academias y cuya responsabilidad recayó en los responsables de Cuerpos Académicos.

Es pertinente destacar que la educación por competencias en la Universidad Veracruzana viene desde el MEIF a finales de los noventa, propuesta centrada en el estudiante, para lo cual se habla de *saberes teóricos, heurísticos y axiológicos* que deben conducir las experiencias formativas; un cambio que impactó en lo conceptual, pues las asignaturas, pasaron a ser *Experiencias Educativas* (EE.EE.), al buscar promover procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación que descentraran el aula, haciendo del pensamiento complejo una actitud frente al proceso educativo. En aquel contexto, se implementa un programa de formación docente que privilegia lo disciplinar y pedagógico, además se incorpora una plataforma digital propia: EMINUS.

Al cabo del tiempo, las tendencias educativas y la constitución de políticas alimentadas por narrativas venidas de distintos frentes, hacen del reconocimiento a lo intercultural, la perspectiva de género, la inclusión y la sustentabilidad ejes transversales en el quehacer de una institución pública estatal que -además- ha otorgado *Doctorados Honoris Causa* a personalidades como Judith Butler, Edgar Morin y al propio Basarab Nicolescu.

En la renovación curricular que aquí se refiere, quienes integran la comisión responsable, vivieron un proceso de capacitación y formación vinculado al diseño curricular y la educación por competencias. Paralelo a ello, los grupos de trabajo consolidan los análisis requeridos: revisión teórica del campo comunicativo, análisis de problemáticas sociales, del campo profesional, revisión de la oferta educativa regional, nacional e internacional, análisis del actual Plan de Estudios y un estudio de mercado; ejercicios desde donde empieza a trazar lo transdisciplinar.

Es de destacar el diálogo inter y multidisciplinario que el campo comunicativo observa desde sus orígenes, en virtud de que los primeros modelos teóricos vienen de la teoría política e ingeniería, disciplinas que contribuyeron a la institucionalización de la Comunicación, alemerger de ellas los primeros modelos teóricos, así como objetos de conocimientos. Paralelo a esto, la constitución de la esfera pública, el advenimiento de la modernidad y las transformaciones impulsadas por el desarrollo tecnológico, devienen ámbitos problemáticos que permiten hablar de una *postdisciplina* (Fuentes Navarro, 1994, 2021; Marangoni, 2019). El

resultado: un campo multidimensional y empresa matricial rastreable desde los orígenes del universo (Serrano, 2000).

Al tenor de esto, se define el ideario del programa educativo con cuatro ejes prioritarios: la formación intelectual, humana, social y profesional; a partir de lo cual se definió un decálogo que condujo a la definición del ideario que se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1
Decálogo de valores que condujeron a un ideario
en formación del universitario.

Valor	Descriptor	Ideario
Belleza	Como experiencia estética y de vida	
Ética	Como atributo de distinción universitaria	La ética
Equidad	Como principio para el reconocimiento y la inclusión del otro	Equidad
Inclusión social	Como una propiedad hacia el bien común	Inclusión social
Comunicación	Como valor para generar el diálogo en lo diverso e incluyente	
Disciplina	Como característica del profesional universitario	La responsabilidad
Responsabilidad social	Como eje del bien social y sustentable	Responsabilidad
Liderazgo	Como cualidad para transformar y colaborar	El liderazgo
Integridad	Como facultad en la actuación profesional, social y personal de un universitario comprometido con el bien social y su entorno.	La cultura de la paz/ los derechos humanos/ sustentabilidad
Respeto	Como principio para velar y promover la dignidad humana	El respeto

Es oportuno mencionar que el anterior Plan de Estudios, se dividía en áreas: Formación Básica General, Formación Básica de Iniciación a la

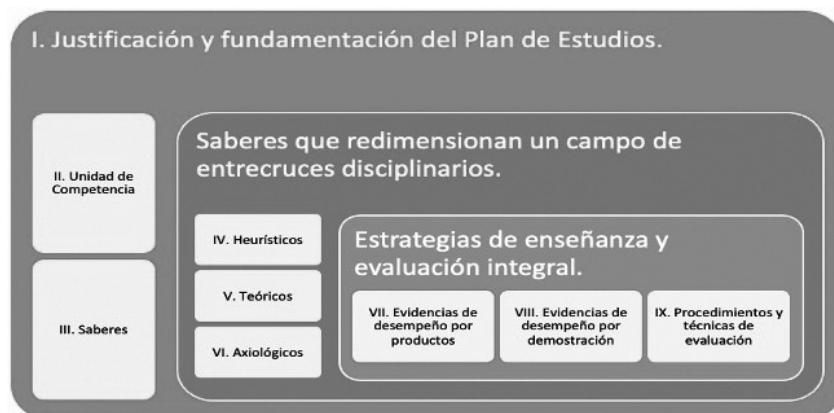
Disciplina, Formación Disciplinaria, Formación Terminal (*Periodismo, Nuevas Tecnologías y Comunicación Organizacional*) y el Área de Formación Libre. Para el rediseño, el área terminal se compone de: *Periodismo, Comunicación digital y Comunicación Organizacional*, más las experiencias educativas *Práctica profesional, Servicio Social y Experiencia Receptacional*, requiriendo también incrementar cursos optativos que fortalezcan la flexibilidad y la formación integral.

Una nueva propuesta curricular. ¿Hacia una transdisciplinariedad posible?

Si bien, en los trabajos y narrativas de este proceso de renovación curricular, lo transdisciplinario poco se hizo visible, las políticas universitarias y de la federación favorecieron un giro paradigmático en un programa educativo acostumbrado al diálogo más allá de lo disciplinario, pero que nunca como en esta coyuntura institucional, potenciaron decisiones colegiadas que abrieron la posibilidad a la transdisciplinariedad como punto de inflexión curricular y pedagógico; especialmente al definir como ejes transversales *la interculturalidad, la perspectiva de género, la inclusión, el diálogo de saberes, la sustentabilidad, los derechos humanos*, como complemento a los conocimientos disciplinares y profesionales. En la figura 2, se muestra esta articulación.

Figura 2

Modelo que articula el corazón curricular
de la revisión del Plan de Estudios.



Para la última etapa del proceso de renovación, se revisaron las *unidades de competencia, los contenidos, las estrategias pedagógicas y las evidencias de desempeño esperables*. En ese contexto, quienes aquí escriben, se llegaron a preguntar si, en el rediseño del programa educativo Ciencias de la Comunicación de la UV, ¿se han generado condiciones para favorecer lo transdisciplinar?

Tras el proceso, los saberes, habilidades y valores procurados, se considera que sí, no únicamente por el tipo de política educativa impulsada por la universidad, sino por decisiones que favorecen una amplitud de miras para hacer efectiva una novedosa propuesta curricular. Se reconoce que lo transdisciplinar como recurso enunciativo apenas ha sido visible en las narrativas y discusiones académicas, lo que no ha impedido que, al interior de los grupos de trabajo, se abonara a la definición contenidos programáticos donde lo transdisciplinar sea una perspectiva vertebradora.

La nueva propuesta para la licenciatura en Ciencias de la Comunicación, ha definido 71 experiencias educativas (380 créditos), distribuidas en: Área de Formación Básica General (AFBG): 5 experiencias educativas (20 créditos), Área de Formación Básica de Iniciación a la Disciplina (AFBID): 21 experiencias (76 créditos), Área de Formación Disciplinar (AFD): 35 experiencia (204 créditos), Área de Formación Terminal (AFT): 26 experiencias educativas (28 créditos), Área de Formación de Elección Libre (AFEL): 3 experiencias (24 créditos).

La tabla 2, relaciona las experiencias educativas que, en su unidad de competencia, es posible reconocer lo transdisciplinar.

Tabla 2
Experiencias Educativas y sus unidades de competencias
que favorecen lo transdisciplinar.

Área de formación	Experiencia educativa	Unidad de Competencia las y los estudiantes
AFBG	Pensamiento crítico para la solución de problemas	El estudiante formula problemas (situaciones como necesidades, obstáculos, carencias/excesos, contradicción en funciones), de contextos disciplinares y transdisciplinares, y plantea, de manera

Área de formación	Experiencia educativa	Unidad de Competencia las y los estudiantes
		explicativa y/o argumentada, propuestas de solución, apoyado en el Pensamiento Crítico y la transferencia de conocimientos de otras EE. Además, denota en su hacer valores y actitudes estrechamente vinculados al pensamiento crítico y a la solución de problemas.
AFBID	Comunicación intercultural	Aplican el proceso de comunicación con sujetos de experiencias culturales diversas, con la finalidad de desarrollar habilidades necesarias para el perfil de un mediador intercultural con una actitud empática, flexible, racional y crítica.
	Investigación en el campo de la Comunicación	Explican los objetos de conocimiento, fenómenos y problemáticas del campo comunicativo, desde una mirada reflexiva y crítica, para el desarrollo de trabajos académicos.
AFB	Estudios contemporáneos de la Comunicación	Analizan problemáticas actuales en fenómenos socioculturales desde una perspectiva centrada en el objeto comunicacional para la explicación fundamentada desde la perspectiva teórica vigente con una actitud de respeto, compromiso y apertura.
	Estudios culturales latinoamericanos	La/el estudiante analiza los factores sociales, políticos y económicos que ha experimentado históricamente el continente americano, a través de la creación de textos argumentativos que reflejen un pensamiento latinoamericano en la literatura, la comunicación y en las distintas manifestaciones de lo cotidiano para el análisis de los factores sociales, políticos y económicos que ha experimentado históricamente el continente americano con una actitud crítica.

Área de formación	Experiencia educativa	Unidad de Competencia las y los estudiantes
	Filosofía y pensamiento contemporáneo	Analizan problemáticas actuales en fenómenos socioculturales desde una perspectiva centrada en el objeto comunicacional para la explicación fundamentada desde la perspectiva teórica vigente.
	Tendencias sociológicas de la Comunicación	La/el estudiante formula problemas del campo de la comunicación bajo una perspectiva sociológica radicalmente plural, a través de situaciones mediáticas donde se aborden temas de igualdad sustantiva, cultura de paz y no violencia, equidad, género, interculturalidad y/o internacionalización solidaria, aplicando un marco teórico-conceptual de diversas tendencias provenientes de la sociología, para desarrollar la formación disciplinaria y crítica.
	Planeación y diseño de proyectos de investigación	La/el estudiante diseña un proyecto de investigación que atienda con pertinencia social problemas y necesidades del campo comunicativo, con el fin de desarrollar sus habilidades investigativas, asumiendo una actitud de responsabilidad, ética, diálogo y disciplina académica.
	Laboratorio de Investigación en Comunicación	La/el estudiante diseña técnicas de investigación para su implementación en el contexto de su proyecto investigativo, con base en los saberes disciplinarios y teóricos metodológicos para la gestión y administración del trabajo de campo, asumiendo una actitud de diálogo, disposición para comprender y responder a los retos que demanda el campo comunicativo.
AFT	Diseño del protocolo de investigación	La/el estudiante elabora un protocolo de investigación que sienta las bases para su trabajo escrito en la experiencia recepcional, tomando en consideración los elementos básicos y técnicas de un proyecto de investigación social con principios éticos y de protección a la autoría intelectual, así como de la comunidad discursiva, epistémica y de práctica, con la finalidad de fortalecer sus competencias disciplinares y universitarias.

Para esta propuesta curricular, la UV ha ofrecido cursos formativos para sus docentes. En ese contexto, el *Programa de Formación de Académicos* (PROFA), permite la actualización y formación de sus académicos, divididos en niveles, tipos, modalidades y ejes de formación. La tabla 3, relaciona aquellos cursos que enriquecen la docencia en un escenario transdisciplinar.

Tabla 3.
Catálogo de cursos pedagógicos del Programa
de Formación de Académicos.

CURSOS			
Nivel de formación	Pedagógico	Modalidad	Eje formativo
Básico	Diseño de ambientes de aprendizaje basados en tecnología educativa	Virtual	Tecnológico
	Estrategias socioafectivas de aprendizaje	Presencial o virtual	Gestión
	Gestión del aprendizaje sustentable	Virtual	Gestión
	Diseño de actividades de aprendizaje situado	Virtual	Gestión
	Comunidades dialógicas de aprendizaje	Virtual	Gestión
Intermedio	Saberes interculturales	Presencial	Gestión
	Aprender a pensar, sentir y expresarse	Presencial	Sensibilización
	Sensibilidad para el diálogo de saberes	Presencial	Sensibilización

CURSOS			
Nivel de formación	Pedagógico	Modalidad	Eje formativo
Avanzado	Planeación de los ambientes de aprendizaje	Presencial	Diseño
	Sensibilidad sobre la diversidad cultural en el mundo contemporáneo	Presencial	Sensibilización
	Aproximación teórica al interculturalismo en el mundo contemporáneo	Presencial	Sensibilización

Fuente: Diseño a partir de la información del portal de la Dirección General de Desarrollo Académico e Innovación Educativa

Como complemento, la UV dispone del *Programa Transversa*, responsable de implementar cursos vinculados al *diálogo de saberes y la sustentabilidad humana, los derechos humanos y justicia, la educación integral, el género, la inclusión, el arte y la creatividad o la internacionalización*.

A partir de ese catálogo, los académicos de la facultad de Ciencias y Técnicas de la Comunicación, en los últimos 6 años han participado en cursos pedagógicos y disciplinares para apuntalar su formación de cara al rediseño como ante la coyuntura pandémica vivida, proceso que alimentó la discusión y toma de decisiones colegiadas para la renovación curricular. La tabla 4 relaciona algunos de los cursos de este proceso de actualización.

Tabla 4.
Cursos tomados por los académicos que participan
en la renovación del plan de estudios.

Nombre del curso	Modalidad del curso	Período	Horas
Internacionalización del currículum	Pedagógico	Enero–junio 2018	35
Herramientas para docentes	Pedagógico	Junio– junio 2018	45
Planeación didáctica en el marco institucional	Pedagógico	Julio – julio 2018	30
Estrategias para el aseguramiento de la calidad educativa	Pedagógico	Noviembre 2018 – enero 2019	50
Formación universitaria integral/transversal	Transversa	Enero – febrero 2019	30
Género y vida cotidiana	Transversa	Junio – junio 2019	30
Los derechos humanos desde la perspectiva de género	Transversa	Enero – enero 2020	30
Diseño de Ambientes Virtuales para el Aprendizaje	Pedagógico	Enero–febrero 2021	
Uso de recursos de información de internet para el trabajo académico	Disciplinar	Enero– febrero 2022	30
Planeación de experiencias educativas en Microsoft TEAMS	Pedagógico	Junio – agosto 20/22	30

Fuente: Se elaboró a partir de la información proporcionada por la dirección de la entidad académica.

Conclusiones

Como se espera haber mostrado, el proceso de revisión y renovación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Universidad Veracruzana se ha encaminado a un diseño novedoso, con un espíritu transdisciplinar que permite reconocer el potencial del diálogo epistémico en la formación integral de los estudiantes.

Importante ha sido la implementación de políticas educativas de la administración central, donde el pensamiento complejo, la transdisciplina, la perspectiva de género, la inclusión, la sustentabilidad, los derechos humanos y lo intercultural, son ejes transversales promovidos en el *Reglamento de Planes y Programas de Estudios* (UV, 1990; UV, 2012), la *Guía metodológica para el diseño de proyectos curriculares, con el enfoque de competencias* (UV, 2005) y el Plan de Trabajo de la actual administración rectoral *Por una transformación integral en la Universidad Veracruzana. Los derechos humanos y la sustentabilidad como ejes rectores del cambio* (UV, 2021).

Con esto, la UV responde a las demandas de la Educación Superior, al emular otras experiencias latinoamericanas, pero desde su propio contexto de institución pública estatal, dimensionando la importancia de la flexibilización curricular que llegará con el MEIF (UV, 1999), donde saberes teóricos, heurísticos y axiológicos, son columnas en el diseño de su oferta educativa.

En un escenario de transformaciones vividas en la enseñanza superior, el programa de Ciencias de la Comunicación vive la etapa final de un largo y arduo proceso, como toda renovación curricular, donde discusiones, desencuentros y consensos propios de toda comunidad y práctica académica, han sido aprendizajes que condujeron a decisiones colegiadas en aras del bien universitario.

Quienes escriben, están ciertos que se han sentado las bases para hacer del diálogo una práctica que potencializa una formación universitaria donde lo transdisciplinar es espíritu de una educación integral, tal como puede reconocerse en las experiencias educativas que se han relacionado en este texto; un proceso de rediseño que ha demandado la im-

plementación de cursos pedagógicos, disciplinares y transversales, para alimentar y fortalecer las competencias de quienes conforman la comunidad docente de este programa educativo.

El reto que viene es que la Comisión responsable de este rediseño del Plan y los programas de estudio, junto a los asesores técnicos, decidan con pertinencia el programa de formación docente que demanda esta nueva propuesta, donde seguramente la complejidad, la transdisciplina, lo intercultural y el diálogo de saberes, serán nichos problematizadores para decidir lo mejor de una actualización docente que requiere repensar su propia práctica pedagógica y disciplinar. Más tarde y sin duda, habrá que hacer una evaluación de lo logrado al cumplirse la primera generación de quienes cursen esta propuesta curricular. ▲

Referencias

- Arteaga Conde, C., Lara Pulido, J. A., Gallardo Cruz, J. A., Jiménez Quiroga, C. I., Flores Díaz, A. C., Gutiérrez Patiño, R., & Núñez, J. M. (2021) Los caminos a la inter y transdisciplina de la Universidad Iberoamericana. *DIDAC*, 78, 88-107 https://doi.org/10.48102/didac.2021..78_JUL-DIC.81
- Cámara de Diputados. (2021, 20 abril). *Ley general de educación superior - Google Zoeken*. Recuperado 20 de febrero de 2023, de <https://bit.ly/3NV5Lhj>
- Díaz, N., Oliva-Figueroa, I., y Lavanderos, L. (2020). Universidad, sociedad y crisis: la noción de transdisciplina como proceso relacional. *Utopia y Praxis Latinoamericana*, 25, 165-176. <https://doi.org.ezproxy.uv.mx/10.5281/zenodo.4110898>
- Fonseca, J. (2012). Aspectos teóricos sobre el diseño curricular y sus particularidades en las ciencias. *Boletín Virtual* 6 (3), pp. 83-112.
- Fuentes Navarro, R. (2020). La investigación post-disciplinaria como alternativa en comunicación. *RAE-IC, Revista de la Asociación Española de Investigación de la Comunicación*, 8(15), 2-23. <https://doi.org/10.24137/8.15.1>
- Gavilán, V., Vigueras, P., Madariaga, C., & Parra, M. (2018). La antropología social y la transdisciplina en el Sur. Compartiendo experiencias en el campo de la salud. AIBR. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 13(1), 69-91. <https://doi.org.ezproxy.uv.mx/10.11156/aibr.130105>
- Henríquez Aravena, A., Billi, M., Faúndez, V., Labraña, J., Neira, I., y Urquiza, A. (2021). Transdisciplinary University in the Framework of the Knowledge Society. Discursive Tensions Within Universidad de Chile. *Pensamiento Educativo*, 58(1), 1-19. <https://doi.org.ezproxy.uv.mx/10.7764/PEL.58.1.2021.10>
- Hernández-Rincón, Erwin Hernando; Lamus-Lemus, Francisco; Carratalá-Munuera, Concepción; Orozco-Beltrán, Domingo (2017). Diálogo de saberes: propuesta para identificar, comprender y abordar temas críticos de la salud de la población. *Salud Uninorte*, 33 (2), pp. 242-251.

- Marangoni, P. (2019). El estudio de la comunicación. La comunicación como disciplina científica multidisciplinaria. *Introducción a la Comunicación*. <https://bit.ly/48JPF1W>
- Morin, E. (2017). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Morin, E. (1999). *El método. El conocimiento del conocimiento*. Cátedra.
- Nicolescu, B. (1994). *Carta de la Transdisciplinariedad / 1994*. Recuperado 7 de enero de 2023, de <https://bit.ly/4aNvXUR>
- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplina. Manifiesto*. Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, A.C.
- Oliva-Figueroa, I., Koch-Ewertz, T., & Quintero-Tapia, J. (2014). Inter/transdisciplinariedad y universidad: patrones de desplazamiento e interactividad disciplinar. *Magis*, 6(13). <https://doi.org/10.11144/javeriana.m6-13.itup>.
- Organización Panamericana de la Salud. (2022). Metodología de los diálogos de saberes. Manual para facilitadores. <https://doi.org/10.37774/9789275324707>.
- Palumbo, M. M. y Vacca, L. C. (2020). Epistemologías y metodologías críticas en Ciencias Sociales: precisiones conceptuales en clave latinoamericana. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 10(2), e076. <https://doi.org/10.24215/18537863e076>
- Pensado, M., Ramírez, Y. y González, O. (2017). La Formación integral de los estudiantes universitarios: una perspectiva de análisis de sus áreas de interés. <https://bit.ly/4b15nb4>
- Prigogine, I. (1994). ¿El fin de la ciencia? En *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad* (2a. reimpresión, pp. 37-60). Paidós.
- Rosales, M. (2021). Diseño curricular por competencias y la calidad en la educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5 (4), p. 6544, https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i4.783
- Salvador, J., y González, S. (2017). La complejidad y la transdisciplina como sistemas teóricos en el hacer de la educación superior. *Revista Educación y Humanismo*, 19(33), 305-319. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.19.33.2646>
- Sarquis, J., & Buganza, J. (2009). La teoría del conocimiento transdisciplinar a partir del Manifiesto de Basarab Nicolescu. *Fundamentos En Humanidades*, 10(19), 43–55.
- Torres, Á., Matos, J., Brito, T., Rivera, J., y Mato, O. (2021). Formación integral de estudiantes universitarios de la Licenciatura en Nutrición. Un estudio de caso de México. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(5), 330-338.
- Universidad Veracruzana. (1999). *MEIF – Modelo Educativo Integral y Flexible*. Recuperado 13 de febrero de 2023, de <https://bit.ly/3NVg0SK>
- Universidad Veracruzana. (2002). *Guía para el diseño de proyectos curriculares, con el enfoque de competencias* [Digital]. <https://bit.ly/41P7aMb>
- Universidad Veracruzana. (2010). *Reglamento de Planes y Programas de Estudio* [Conjunto de datos; Digital]. Universidad Veracruzana. <https://bit.ly/3HdgJLb>
- Universidad Veracruzana. (2013). *Programa Transversa – Universidad Veracruzana*. Recuperado 10 de noviembre de 2022, de <https://bit.ly/3NVHkAo>
- Universidad Veracruzana. (2021). *Programa de trabajo 2021-2025* [Conjunto de datos; Digital]. <https://bit.ly/3RQd0rZ>
- Universidad Veracruzana. (s. f.). *Plan General de Desarrollo 2030 - Consulta en línea para la elaboración del Programa de Trabajo Estratégico 2017-2021*. <https://bit.ly/3vuG7tz>

ARTÍCULOS

- Urquiza, A., Billi, M., Amigo, C., Faúndez, V., Neira, C., Henríquez, A., & Sánchez, D. (2019). *Transdisciplina en la Universidad de Chile: Conceptos, barreras y desafíos* [Digital]. Universidad de Chile. <https://bit.ly/47JFQjT>
- Von Glaserfeld, E. (1996). Aspectos del constructivismo radical. En *Construcciones de la experiencia humana* (pp. 23-49). Gedisa Editorial. <https://bit.ly/3HeSZ9u>