

La diversidad como elemento pedagógico

María E. Córdoba

*“Qué tiempos serán los que vivimos,
que hay que defender lo obvio”*

Bertolt Brecht

Superar las barreras disciplinares, una tarea transdisciplinaria

La concepción de disciplina como “un conjunto específico de conocimiento que tiene sus características propias sobre el plan de la enseñanza, de la formación, de los métodos y de las materias” (Unesco), deja totalmente definido que cada disciplina es diferente de las otras, tiene sus características indiscutiblemente propias y fronteras muy marcadas.

Para el abordaje didáctico, esta separación resultó útil; sin embargo, cobró una fuerza desmedida a tal grado que cada disciplina fue dando lugar a especializaciones y súper-especializaciones, alejándose cada vez más del sujeto y del objeto

de estudio para entender solo el aspecto que tal especialidad pretende explicar.

Esta descontextualización, con límites marcados entre las disciplinas, ha sido cuestionada por quienes entienden que resulta imprescindible romper estas fronteras disciplinarias y superar la fragmentación del conocimiento. Edgar Morin (2008), según W. Vélez (2011, p.25) afirma que:

si perdemos nuestra perspectiva del todo, esto es, de aquello con lo que nosotros trabajamos y ciertamente de la ciudad en la que vivimos, perdemos ipso facto el sentido de responsabilidad social, dejamos de ejercer la ciudadanía y nos refugiamos en un individualismo que es no sólo auto-destructivo, sino que puede conducir a la descomposición social.

G. Pineau (2010) analiza el condicionamiento en las instituciones educativas como resultado de esta fragmentación disciplinar, y dice:

La sociedad moderna se ha fundado con la creación de disciplinas que quieren recortar campos de conocimientos y campos teóricos, con ciencias duras, y donde la física es considerada como la disciplina más importante que debe proveer leyes a otras. El filósofo Augusto Comte decía que para aprender la realidad social se necesitaba una física social.

Dando a la física un lugar de preponderancia tal que consideraba necesario que estuviera presente en cualquier análisis. Esta primacía de las ciencias duras fue determinante para favorecer la fragmentación disciplinar. “Una grande

división disciplinar que viene del siglo XIX y que estructura nuestras instituciones actualmente”.

Desde el siglo pasado, el movimiento que da cuenta de unos planteamientos poderosos para superar esta fragmentación lo constituye la transdisciplinariedad. Esta ve una fuente de saber más allá de las disciplinas. No es solo en la universidad, con intelectuales y académicos que podemos aproximarnos al saber. Estaremos más cerca en la medida en que permitamos la inclusión de otros espacios y de otros actores de la sociedad. El diálogo entre saber popular, académico y artístico es una manera de romper límites disciplinarios, para ir “más allá”.

Freire planteaba que la transformación del mundo era posible mediante una verdadera educación en la praxis, a través de procesos de profunda reflexión, para lo cual, como indica W. Vélez (2011,p.17), “es la transdisciplinariedad la estrategia más adecuada para producir aprendizajes, conocimientos, cultura, acciones y maneras de vivir y ser, que produzcan el mayor bienestar individual y sobre todo colectivo.”

Abrazar la concepción transdisciplinaria implica transgredir para construir una pedagogía renovada, con estrategias en la acción, como plantea E. Morin (2003), referido por Pineau (2010):

La estrategia se produce durante la acción, modificando, conforme el surgimiento de los acontecimientos o la recepción de las informaciones, la conducta deseada. La estrategia, a su vez, supone: a) incertidumbre y b) aptitud para modificar el desarrollo de la acción en función de la oportunidad y de lo nuevo.

Sin embargo —advierte Nicolescu (2006), al analizar la descripción de Piaget sobre transdisciplinariedad—, se puede caer en la trampa o engaño de transformar la transdisciplinariedad en una súper o hiperdisciplina, un tipo de ciencia de las ciencias. Todo lo contrario a lo que se pretende con este “ir más allá” de las disciplinas. Estos elementos, entre otros, fueron tomados en cuenta y se analizaron cuidadosamente antes de incorporar los Estudios Generales en el currículo de INTEC, en el entendido de que ello implicaba una transformación. En esta inserción de los Estudios Generales, el proceso de enseñanza-aprendizaje tendría que concordar con los principios que plantea la transdisciplinariedad para lograr, como dice Pineau (2010, p.19), un cambio en el paradigma educativo que nos permitiera el tránsito de la disciplinariedad a la transdisciplinariedad.

Es la transdisciplinariedad la forma de abordar la complejidad del mundo moderno, si la entendemos en el planteamiento de Espinosa (2009, p.26), como la posibilidad para atender las problemáticas sociales, ambientales y humanas de nuestro tiempo, que no pueden ser ya captadas por campos disciplinares dispersos porque no atienden a la naturaleza compleja. Plantea entonces la necesidad de un nuevo humanismo que tienda a comprender el sentido planetario de la vida, y asumir a los seres humanos inter-ligados entre sí y con la naturaleza.

Por su parte, J. Casella *et al* (p.21), en el Encuentro con Gastón Pineau, señalan que la idea de “estrategias de redes en investigación-acción-formación es importante ya que contiene la posibilidad de transportar, comunicarse

y apoyarse en otros campos de formación”. La riqueza del planteamiento de Pineau está dada por la visión de una nueva pedagogía, por su propuesta de una nueva forma de aprendizaje, revolucionaria, en términos de Morin, orientada hacia la antropoformación. Incluso, va más allá, porque plantea la posibilidad de no quedarse en reconocer los límites de los enfoques transdisciplinarios, sino en el desafío que implica separarse de ellos para construir enfoques nuevos. Por último, valora la riqueza en el sistema de redes, que permite otro tipo de organización social, no jerárquica sino transversal. De esta manera, se pone en primer plano la capacidad de exploración personal y acción de grupo, tanto como de autonomía y relaciones, lo cual se favorece en colectivos inclusivos y democráticos.

Las universidades tienen que hacer frente a una realidad cambiante permanentemente, a los desafíos de la globalización y la era del conocimiento, para lo cual resulta necesario construir una nueva pedagogía, capaz de dar respuesta a este escenario.

Entre otras, algunas de las características que plantea Tünnerman (2011, p.108) que deben tener las universidades en este momento son:

- Una universidad que asigne sus principales fuentes de financiamiento al conocimiento, y que sepa emplear todos los recursos de la moderna tecnología educativa, sin permitir que la máquina reemplace al profesor, o que se priorice la tecnología y los medios en vez del conocimiento y su construcción.

- Una universidad donde se contribuya a conservar, defender, acrecentar y difundir los valores culturales propios, en que se fortalezca la identidad nacional y se promuevan la interculturalidad, la “cultura de paz” y la “cultura ecológica”; preocupada por los niveles que le preceden, a los cuales debe aportar no solo personal docente calificado, sino también propuestas para su mejoramiento cualitativo y didáctico; y que propicie la reintegración del conocimiento y el trabajo interdisciplinario y transdisciplinario.

A lo que agrego, una universidad capaz de generar una pedagogía que potencie el valor pedagógico de la diversidad, que sea inclusiva, donde se acepte la crítica y las diferencias, para que sus actores sean verdaderamente democráticos.

La diversidad y la disidencia, elementos transdisciplinarios

Con intención de asumir una pedagogía transdisciplinaria para enfrentar los desafíos del mundo actual, los Estudios Generales exigen ir “más allá” de las fronteras disciplinarias, transgredir límites; en este sentido hago propias las palabras dichas por Tünnerman (2011, p.95) en una conferencia: “Seguramente, no todos los presentes estarán de acuerdo con mis opiniones. Es lo que cabe esperar, desde luego que la Universidad es el hogar natural de la disidencia y la libre discusión de las ideas”. Y esta frase nos transporta al punto exacto que se quiere resaltar en esta ponencia, sobre formación docente en Estudios Generales, ya que partimos del

supuesto de que en esta formación se tiene que considerar el fomento de una modalidad de trabajo y de investigación transdisciplinaria con aceptación e inclusión de todas las ideas y posiciones, incluso de aquellas que no pertenecen a la academia.

En otras palabras, en la construcción y los debates curriculares, así como en la formación docente, es necesario reconocer la diversidad intelectual y aceptar la validez de que otros colegas puedan diferir con nosotros, incluyendo las voces no tomadas en cuenta anteriormente en el ámbito educativo, por no contar con aval científico.

La frase de O. Wendell (1986) resume una competencia indispensable para poder ser permeables a posiciones diferentes a las propias: “Al conocimiento corresponde hablar, y el privilegio de la sabiduría es escuchar”. Si no tenemos dificultades en el sistema auditivo, oímos, pero no siempre escuchamos. Es frecuente que en ambientes intelectuales se asuman posiciones muy cerradas y se abracen corrientes que, en ocasiones, no pasan de ser una moda. Como también resulta habitual el rechazo a todos aquellos saberes populares o no demostrados científicamente. Más aún, incluso en instituciones académicas existen posturas totalmente cerradas entre disciplinas, dando lugar a lo que P. Zelhart (1985) llamó etnocentrismo disciplinar.

La educación general universitaria, según W. Vélez (2011, p.15) es el componente del currículo que enfatiza tanto en la importancia de las disciplinas como en su insuficiencia y limitaciones para la producción de conocimientos. También

reconoce tanto la importancia de la razón como los riesgos de un racionalismo a ultranza que ignora que, en los seres humanos, la subjetividad, la afectividad y la vida tienen un importante componente irracional.

Continuando con el pensamiento de Zelhart (1985), más adelante plantea que: Es común que miembros individuales de cada cultura, tengan visiones que sean inconsistentes con el resto de esta cultura. Por consiguiente, cualquier discusión de peso y discusiones epistemológicas tienden a ser afectadas por posiciones polarizadas e inconsistencias lógicas. Esta situación entorpece el establecimiento de unidad dentro de la academia. Y eso es enriquecedor en la construcción del conocimiento.

Por ello, al elaborar su programa, el diseño curricular de Estudios Generales debe tomar en cuenta la variedad de estilos diferentes en sus estudiantes. Esta variabilidad es un hecho de la vida académica, tanto en estudiantes como en docentes, por lo que no solo debe ser considerada en el diseño curricular sino también, y de manera muy particular, en la formación docente.

El reconocimiento de dos o más culturas, podría implicar la aceptación de la diversidad y reflejarla en contenidos como en método en el currículo. Una propuesta de Estudios Generales que reconozca, capture y exprese la diversidad de valores y supuestos que existen dentro de la universidad, refleja un enfoque transdisciplinario para el abordaje del conocimiento. Preservar la diversidad en la universidad no es tarea fácil; sin embargo, resulta indispensable para atender

una población heterogénea y brindarle una formación integral. La educación general propicia esta actitud, como corrobora Vélez (2011, p.18), ya que “promueve el desarrollo de la tolerancia, la empatía, la solidaridad y la afectividad; a la vez que ayuda a desarrollar competencias cognitivas e intelectuales de alto nivel”.

Específicamente, dentro de los elementos a considerar en la formación docente, se requiere tomar en cuenta que “la diversidad de experiencias de enseñanza que se presentan en una facultad podría ser el capital para enriquecer los intereses y el desarrollo profesional de los miembros de la facultad” (Zelhart).

O como indica A. Novy (2012):

A través de la integración de los actores con experiencias diversas y diferentes experticias, es que se hace posible enriquecer, apoyar y facilitar el aprendizaje en conjunto y las dinámicas de investigación. Un trabajo transdisciplinario tiene que acomodarse a diferentes lenguajes, modus operandi y expectativas; constituye un proceso que consume mucho tiempo y nunca termina la traducción y la negociación.

Porque la transdisciplinariedad transgrede paradigmas, e implica asumir un estilo de relación horizontal cuya característica es la inclusión.

Para ello, a partir de la última reforma curricular de INTEC, que incorpora los Estudios Generales, se han dado una serie de pasos a fin de generar este abordaje transdisciplinario. Uno de los aspectos más significativos lo

constituye el replanteo de la función docente y su capacitación. A fin de comenzar a transitar hacia la superación de las fronteras disciplinares, se propuso una modalidad de trabajo que nuclea a docentes de diversas disciplinas; estos, agrupados en Comunidades de Práctica (CoP), analizan, reflexionan y se nutren con las experiencias de los demás docentes que participan en ellas.

No es tarea fácil, ocurre que en diversos ámbitos, el rol docente, aunque no aceptado en el discurso, se reviste de un posicionamiento de poder, que les impide ser permeables a aceptar argumentos contrarios a los propios. Incorporar opiniones distintas, requiere un cambio de paradigmas, un proceso de cambio personal, una transformación para “ir más allá” de la formación.

“Esto no tiene sentido”, decimos con frecuencia. Quizá porque intuimos un sentido que no nos agrada; quizá porque el esfuerzo para descifrarlo nos es ajeno. El sentido es una diversidad de sentidos. Y todos esos sentidos están atravesados por el modo de producción histórico y social (A. Grande, 2014).

En el INTEC, el trabajo en estas CoP está significando un aprendizaje no solo de una manera diferente de desarrollar la práctica docente, sino de un aprendizaje de la escucha activa. El llegar a consensos en relación con los aspectos que se tratan en el seno de estas CoP, contribuye al desarrollo de competencias comunicativas, y el escuchar e incorporar posiciones opuestas, ocurre cada vez con más frecuencia.

A modo de ejemplo, recuerdo una riquísima discusión entre un docente de Estadística con una de Ciencias Sociales, mientras analizábamos cuál debería ser la mejor forma de dar tratamiento a los datos de la investigación-acción. El resultado de la CoP fue un enriquecimiento para los participantes, por el replanteo que exigió el escuchar posiciones aparentemente antagónicas que concluyeron en otra forma de abordaje diferente y complementario.

Por otra parte, es también una realidad, según afirma Vargas (2007, p. 7), que “la educación, en su labor de formación ciudadana, debe emprender acciones encaminadas a lograr la cohesión social, al tiempo que los individuos se reconozcan y respeten como diferentes”, y si esto es válido para la educación en general, en la formación docente es un requisito indispensable.

También se han comenzado procesos de investigación-acción entre docentes de diversas disciplinas; es otra de las medidas para fomentar el abordaje del conocimiento con una pedagogía transdisciplinaria en la formación docente. Nuestro propósito es que se asuma que no solo es necesario aprender a escuchar las voces diferentes, sino también ser inclusivos y hacer propio un estilo en que la diversidad es valorada y pasa a formar parte del accionar cotidiano.

Para conseguirlo, los docentes que aprenden en CoP, tienen que tomar en cuenta que:

La investigación transdisciplinaria es sensible al contexto y capta la complejidad del mismo, integrando perspectivas múltiples e intereses opuestos. En tales escenarios, la

transdisciplinariedad toma una posición ética a favor de la racionalidad y la democracia y crea espacios de diálogo, basados en un acercamiento educativo que cuestiona supuestos asumidos. [...] Por tal razón, la elaboración conjunta de un entendimiento del mundo externo, se encuentra en el centro de la producción de saberes transdisciplinarios, así como la concientización, como fue promovida por Paulo Freire (Novy, 2012).

La diversidad como elemento pedagógico fue explicitada por Freire (1984) al plantear que la educación apunta a la inclusión y el empoderamiento, por lo que requiere disposición al diálogo, “necesaria para el acto cognitivo que revela la realidad”, así como respeto hacia las diferentes formas de pensamiento y estilos de vida.

La diversidad amplía el horizonte de cualquier análisis, ya que el valor enriquecedor de aceptar las diferencias nos exige mirar desde un lugar diferente al que nos es familiar, y seguramente desde allí se descubren ángulos insospechados. La diversidad nos ha acompañado siempre en las diferentes etapas de la historia y el tratamiento que ha recibido se sitúa en un continuo, según palabras de O. Aguado (2002), que va desde la negación misma de tales diferencias, a su valoración como recurso educativo.

Docentes capacitados para construir conocimiento socialmente robusto

Los docentes que aprenden el valor de escucharse y de incorporar las diferencias provenientes de todos los sectores en cualquier análisis, tienen terreno abonado para una siembra

cuya cosecha sea la construcción de conocimiento socialmente robusto, el necesario para hacer frente a un mundo turbulento y vertiginoso.

Para ello, lo primero es comprender que los Estudios Generales, como componente central del currículo, tienen que moverse decisivamente al terreno de la transdisciplinariedad, en la cual el conocimiento socialmente robusto es un producto fundamental. Los Estudios Generales constituyen el componente curricular en el que cohabitan la literatura, el arte, la ciencia, la historia, la filosofía y el compromiso con el desarrollo de una ciudadanía intercultural y democrática (Vélez, 2011, p.24). Es precisamente para incorporar y relacionar los conocimientos de nuestro mundo físico-biológico-químico con los de nuestro mundo interior, espiritual, emocional, mágico-simbólico que se ha venido proponiendo la utilización de abordajes transdisciplinarios.

En el entendido de que la educación necesita una transformación profunda, y con la mira puesta en la formación integral del estudiante, algunas instituciones educativas incluían en sus programas de estudios asignaturas de arte y deporte, a fin de lograr tal integralidad, lo cual, evidentemente, no pasaba de ser un aporte instruccional. A través de la transdisciplinariedad es que resulta posible:

Renunciar a la lógica de la razón instrumental a través de un discurso más democrático, involucrando la participación de los más diversos sectores sociales, dentro y fuera del mundo académico. Por lo tanto, uno de los elementos más destacados que diferencia a la multi e interdisciplinariedad de la transdisciplinariedad es que esta última

asume la necesidad de relacionar a las diferentes disciplinas científicas con fuentes y tipos de conocimiento no científico (Vélez, 2011, p. 8).

Estas voces no académicas, no escuchadas, tienen que formar parte del diálogo entre la academia y los conocimientos del saber popular, que se recogen a través de experiencias de todo tipo, y entonces podemos decir que estamos en el terreno de la transdisciplinariedad. Vélez (2011, p.14) puntualiza al respecto que “los académicos se tienen que mover de crear conocimientos desde una posición distanciada y desinteresada, a un conocimiento negociado con aquellos que tienen diferentes intereses, pero preocupaciones comunes por los problemas humanos”.

La transdisciplinariedad también es un llamado o interpelación a nuestra imaginación colectiva a concebir instituciones, procesos y prácticas que todavía no existen, pero que podrían reconciliar la transgresividad y la robustez del conocimiento, no para siempre, sino una y otra vez (Nowotny, 2003, en Vélez, *op cit.*, p.15).

C. Sánchez y W. Vélez (2013, p. 20), por su parte, señalan que el conocimiento es socialmente robusto, precisamente, por el dinamismo que le imprime la reciprocidad, por la participación que tienen los diversos actores sociales en su producción, estén vinculados o no al mundo académico. Al valorar e incorporar la experiencia proveniente de la vida cotidiana, de los contextos sociales, del mundo espiritual y de creencias que antes habían sido obviadas totalmente, por entenderse

totalmente carentes de científicidad, se produce un conocimiento socialmente robusto.

La vertiginosidad del mundo moderno requiere de respuestas creativas ante los paradigmas y certezas absolutas del conocimiento, tal como se defendían en la academia tradicional. Son necesarios docentes capaces de fomentar en los estudiantes el desarrollo de destrezas contextuales, que estimulen la responsabilidad social y la capacidad de interactuar en diversos medios y culturas, y que estén preparados para los cambios y desafíos del mundo moderno. Esto es posible con un conocimiento socialmente robusto, que pone en perspectiva el ser humano y su realidad, y que es capaz de revalorizar el bien común comopreciado tesoro de la humanidad.

En esta dirección apunta Klein (2010, p. 17) cuando afirma que la investigación transdisciplinaria propicia la colaboración entre los expertos de la academia y los actores sociales que proveen el conocimiento local y contextual, con el interés de obtener soluciones democráticas a problemas controversiales... (en Sánchez y Vélez, *op. cit.*, p. 23).

Según Gibbons y Nowotny (2001, p. 67) es la contextualización el elemento medular en la concepción transdisciplinaria, la que más propicia el desarrollo de un conocimiento socialmente robusto que sea capaz de transgredir y superar las fronteras disciplinarias e institucionales para que puedan abrirse y desarrollarse los potenciales creativos que anteriormente permanecían ociosos (en Sánchez y Vélez, *op. cit.*, p. 23).

La dinámica que se está estableciendo en las CoP del IN-TEC propicia la superación de la fragmentación disciplinar, porque estas constituyen espacios inclusivos y democráticos donde la escucha activa hace eco tanto a las voces de dentro como de fuera de la universidad. Tal práctica implica, además, un cambio de paradigmas, que camina hacia la modificación de las tradicionales jerarquías de poder en la academia, y por todo ello alinea este diseño curricular modular y las CoP con una pedagogía transdisciplinaria.

Se trata de aprender a escuchar lo que tienen que decir quienes opinan diferente, quienes no forman parte de la academia; consiste en que seamos capaces de “ponernos en los zapatos del otro”, de integrar todas las opiniones, y contextualizar esas opiniones y los conocimientos desde la humildad de reconocer que el conocimiento está en un devenir constante, por lo tanto, es prácticamente imposible asir la verdad desde un solo lugar.

Por todo lo dicho, las maestras y los maestros, capaces de incorporar la diversidad como elemento pedagógico –proceso en el que se valora la perspectiva de la persona común y se reconoce un conocimiento alternativo–, son quienes posibilitarán el tránsito del “conocimiento científico confiable” al “conocimiento socialmente robusto”, como señalan Sánchez y Vélez (*op. cit.*).

“Si supiera que el mundo se acabará mañana,
Igual hoy, plantaría mi manzano.”

Martin L. King

Referencias

- Aguado, Od. T. (2002). Formación para la ciudadanía, *Revista Cuadernos de Pedagogía*. 315, 16-19.
- Casella, J., Espinosa, A., Villareal, O. (2009). Encuentro con Gaston Pineau en CEUArkos. En *Visión Docente Con-Ciencia*, año VIII, No. 48.
- Espinosa, A. (2009). *Transdisciplinariedad, complejidad y currículo*. Conferencia dictada para la Universidad de Costa Rica.
- Freire P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México. Siglo XXI.
- Gibbons, M. & Nowotny, H. (2001). The Pontential of Transdisciplinarity. En, J, T., Klein, et. al. (Eds.). *Transdisciplinarity: Joint Problem Solving among Science, Technology, and Society* (pp. 67-80). Basel: Birkhauser Verlag.
- Howard, D. & Kourany, J. (Eds.). *The Challenge of the Social and the Pressure of Practice. Science and Values Revisited* (pp. 131-145). Pennsylvania: University of Pittsburg Press.
- Klein, J. T. (2010). A taxonomy of Interdisciplinarity. En R. Frodeman; J. T. Klein, C. Mitcham (Eds.). *Oxford Handbook of Interdisciplinarity*. Oxford: Oxford University Press.

- Morin, E., Motta, R., Ciurana, E. (2003). *Éduquer pour l'ère planétaire*. Paris. Balland
- Nicolescu, B. (2006). *Trasdisciplinarietà: Pasado, presente y futuro*. (1ra. Parte) Visión Docente, *Conciencia*, año V. No. 31
- Novy, A. (2012). Unequal diversity as a knowledge alliance: an encounter of Paulo Freire's dialogical approach and transdisciplinarity. *Multicultural Education & Technology Journal*, 6(3), 137-148.
- Pineau, G. (2009). *Estrategia Universitaria para la transdisciplinarietà y la complejidad*. Conferencia. Puerto Vallarta, Jalisco, México.
- Sánchez, C., Vélez, W. (2013). Hacia un conocimiento socialmente robusto: relaciones entre música, política y sociedad en el Puerto Rico contemporáneo. En *Revista Umbral*, N.7, 19-43.
- Tünnerman, C. (2011). *La educación superior frente a los desafíos contemporáneos. Asociación colombiana de universidades*. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/7457/1/carlostunnermannbernheim.20111.pdf>
- Vélez, W. (2011). *Una educación general transdisciplinaria para el fortalecimiento de la Universidad*. *Revista Umbral*, 6, 5-32.

Zelhart, P; Markley, R; (1985). Faculty and student diversity and a pluralistic General Education Program. *Penn State University Press*, 37 (1) (s. p.).

Fuentes electrónicas

Grande, A. (2014). *Elogio de la gratitud II*. Recuperado de <http://www.pelotadetrapo.org.ar/>

Estrategia universitaria para la transdisciplinariedad y la complejidad. Recuperado de <http://www.rizoma-freireano.org/index.php>

Nowotny, H. (2003, May 1). The Potential of Transdisciplinary. Recuperado de <http://www.interdisciplines.org/interdisciplinarity/papers/5> pp. 48-85