

**LA INTERDISCIPLINARIEDAD: UN ASUNTO ÉTICO Y ESTÉTICO
INAPLAZABLE PARA UNAS CIENCIAS SOCIALES QUE RE-CONOZCAN LA
MULTIDIMENSIONALIDAD DEL SER HUMANO**

**CARMEN ALICIA MARTÍNEZ MUÑOZ
MARÍA JIMENA MENESES BOTINA**

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIONES, POSTGRADOS Y RELACIONES
INTERNACIONALES
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
2010**

**LA INTERDISCIPLINARIEDAD: UN ASUNTO ÉTICO Y ESTÉTICO
INAPLAZABLE PARA UNAS CIENCIAS SOCIALES QUE RE-CONOZCAN LA
MULTIDIMENSIONALIDAD DEL SER HUMANO**

**CARMEN ALICIA MARTÍNEZ MUÑOZ
MARÍA JIMENA MENESES BOTINA**

**Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de
Magister en Docencia Universitaria**

**ASESOR
DR. GIRALDO JAVIER GÓMEZ GUERRA**

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIONES, POSTGRADOS Y RELACIONES
INTERNACIONALES
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
2010**

“Las ideas y conclusiones aportadas en el trabajo de grado,
son responsabilidad exclusiva de los autores”.

Artículo 1º del acuerdo N° 324 de octubre 11 de 1966
emanado del Honorable Consejo Directivo de la Universidad de Nariño

A mi maravillosa Alexandra, mi lluvia de abril.
A mi familia, co-constructora de sueños y realidades.

NOTA DE ACEPTACIÓN

Presidente Jurado

Firma Jurado

Firma Jurado

Firma Jurado

San Juan de Pasto, Noviembre 22 de 2010

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRIA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
RESUMEN ANALITICO DEL ESTUDIO
R. A. E.

Código: 30738389
59834769

Programa académico: Maestría en Docencia Universitaria.

Autor: Carmen Alicia Martínez Muñoz
María Jimena Meneses Botina

Asesor: Dr. Giraldo Javier Gómez Guerra

Título: La interdisciplinariedad: un asunto ético y estético inaplazable para unas ciencias sociales que reconozcan la multidimensionalidad humana.

Área de investigación: Mejoramiento cualitativo de la Educación Superior

Línea de investigación: Desarrollo Humano.

PALABRAS CLAVES

Por la polémica que pueden generar estas palabras, se aclara que en este documento se abordan desde la acepción que a continuación se describe.

Interdisciplinariedad: Camino epistemológico, ético y estético que posibilita el interjuego de las facultades y dimensiones humanas, desde Kant, se asume como objeto estético cuyo impacto liberador –de ese interjuego- necesita una nueva actitud crítica, voluntaria, intencional, universalista y problematizadora, capaz de generar en las disciplinas el re-conocimiento de su autopoiesis y conectividad. Podría cotejarse –como corolario de esta disertación- en una totipotencialidad que se concreta en el arte de la docencia universitaria de las ciencias sociales y humanas.

Docencia Universitaria: Se asume como un “aún no”, es decir, como un arte en constante re-novación y re-creación, capaz de problematizarse a sí mismo, de trascenderse a sí mismo o como dice López (2001), de “... recomponer sus escenarios...” donde los autores del proceso de enseñanza – aprendizaje como sistemas auto-observantes, re-estructuran y re-dimensionan una y otra vez la comprensión de su esencia.

Ética: La ética que se propone para la investigación tiene su asidero en el pensamiento Moriniano y se concibe como una invitación de resistencia a la crueldad, artista de la realización de la vida humana, facilitadora y valiente a la hora de enfrentar la dificultad de pensar y vivir; ética compleja capaz de instituirse como una apertura incierta a la vida misma, una apertura por optar, conocer, resarcir la existencia de cada sujeto humano en su accionar individual, comunitario y planetario, un accionar de re-ligación que incorpore a este ser en un todo complejo –planeta- sin dejar de lado sus potencialidades particulares como sujeto de conocimiento y sujeto de cultura.

Ser humano multidimensional: Fundamento antropológico en el que se considera al ser humano como un ser complejo: individual y social. En él se reconocen diferentes dimensiones –biológico, natural, social, político, afectivo, inteligente, lúdico, trascendente- , por supuesto, no son separables, forman un sistema único no desintegrable y representan para el individuo sus potencialidades.

Ciencias sociales y humanas: Integran el conjunto de ciencias cuyo objeto de estudio gira en torno a fenómenos, procesos, hechos sociales y acciones humanas de carácter objetivo/subjetivo, en cuanto existen en la realidad y hacen parte del mundo, en ellas se encarnan intereses, creencias y valores humanos que en sí personifican su esencia. Para la UNESCO, estas ciencias integran diferencias ontológicas y epistemológicas que deben apuntar a entender las nuevas relaciones físicas y sociales, al igual que las conexiones entre racionalismo, constructivismo y empirismo, y otros paradigmas, para dar verdaderas respuestas a los cambios ambientales que hoy en día enfrenta el mundo en el marco del derecho y la responsabilidad con las generaciones humanas y no humanas futuras.

CONTENIDOS

La presente investigación plantea la necesidad de re-significar la interdisciplinariedad en la docencia universitaria desde sus sentidos ético y estético para unas ciencias sociales que reconozcan la multidimensionalidad humana. El proyecto plantea una antítesis de lo que hasta hoy se conoce y practica como docencia universitaria, en la que se vislumbra que a pesar de la persistente demanda de diálogo entre los saberes epistémicos de las diferentes disciplinas, los esfuerzos por re-ligar, sus nociones, concepciones y proposiciones, han sido infructuosos manteniéndolas hasta el momento como islas de conocimiento.

El documento en su extensión presenta compendios teóricos que sustentan la posición de las autoras frente a la concepción de las categorías expuestas –interdisciplinariedad, docencia universitaria, ética, estética, ciencias sociales, multidimensionalidad humana- así como, la propuesta teórica que emerge a partir del diálogo permanente y reflexivo experimentado a lo largo del desarrollo de la investigación.

METODOLOGÍA

La investigación parte de la utilización del análisis crítico de la información, en la interpretación y comprensión de las diversas concepciones de interdisciplinariedad, develando de ese modo su sentido ético y estético en pro de establecer anclajes significativos entre las diferentes categorías interactuantes –interdisciplinariedad, docencia universitaria, multidimensionalidad- como ejercicio de pensamiento para la construcción de un corpus teórico que re-signifique la interdisciplinariedad como un camino epistemológico y estético que conduzca a re-dimensionar, re-crear y re-conocer al ser humano multidimensional.

El análisis planteado en esta investigación respeta las posturas y el contexto de los escritos, posibilitando con ello una interpretación valorativa de los mismos y su real comprensión. Igualmente permite considerar los alcances y significados del papel que desempeña la perspectiva cualitativa en la construcción de un pensamiento más complejo, integrador y abierto a la multidiversidad.

CONCLUSIONES

La interdisciplinariedad constituye un camino epistemológico, ético y estético –el camino inaplazable para las ciencias sociales y humanas- que posibilita a las disciplinas científicas, el co-existir y el co-construirse permanentemente en el mutuo intercambio, desde una actitud crítica, voluntaria, intencional, universalista (totalizadora y no fragmentadora), que les permita reconocer, por una parte, su capacidad autopoietica, gracias a la cual, evidencian su auto-posicionamiento y sólo desde él, un claro y auténtico compromiso consigo mismas, con su objeto de estudio. Por otra parte, esta vía facilita la aceptación de su potencial aperturado e intencional para la conectividad; tal admisión ayuda a las disciplinas a expandir sus comprensiones sobre lo estudiado y a la vez, sus alcances e impactos en el entorno; les aporta en la aprehensión de la compleja realidad humana y social, finalmente, funda una cultura del conocimiento y el aprendizaje que resista y sobreviva a la hegemonía que el paradigma unidisciplinar ha ostentado desde la positividad de las ciencias, aquella que intentó fallidamente conocer al ser humano de forma fragmentaria; por suerte, el ser humano escapa al confinamiento del conocimiento científico y al menoscabo de su complejidad en normas rígidas, cánones o reglamentos, sea que provengan de las ciencias sociales y humanas o de otros saberes de la cultura. Interdisciplinariedad y disciplinariedad no son mutuamente excluyentes, por consiguiente, la interdisciplinariedad implica relaciones entre los elementos constitutivos de por lo menos dos disciplinas, que intercambian creativa y heterárquicamente sus contenidos, procesos, técnicas, entre otros elementos. La interdisciplinariedad pretende fomentar y facilitar en los alumnos la integración de los procesos de aprendizaje y la integración de los saberes, así como su dinamización y su transferencia a la vida cotidiana; es decir, necesita enfoques integrativos e interactivos como el de la alteridad. La concepción epistemológica del para qué (finalidad) de la interdisciplinariedad en el presente estudio es netamente, relacional, interaccionista para unas ciencias sociales humanizantes y humanizadas, en tal sentido vincula desde la alteridad a los actores educativos (docente-estudiantes), desde la complejidad al individuo con su sociedad (reforma universidad-región) y su especie y desde la cosmovisión del buen vivir, armoniza al ser humano intrínsecamente comunitario, con la vida, con la madre tierra y con todas las expresiones de realidad.

BIBLIOGRAFÍA

Borrero, A. S.J. (1982) “La Interdisciplinariedad”, conferencia para el simposio permanente sobre la universidad. Bogotá : ASCÜN – ICFES

Dussel, E. (2009). Etica de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión. Madrid : Trotta

Gonzales, P. (2004). Las nuevas ciencias y las humanidades. De la academia a la política. Barcelona : Anthropos

Marcuse, H. (1968) El hombre unidimensional. Barcelona : Ariel

Morín, E. (1996). Introducción al Pensamiento Complejo. Barcelona : Ed. Gedisa

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRIA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
RESUMEN ANALITICO DEL ESTUDIO
R. A. E.

Code: 30738389
59834769

Academic program: Maestría en Docencia Universitaria.

Author: Carmen Alicia Martínez Muñoz
María Jimena Meneses Botina

Advisory: Dr. Giraldo Javier Gómez Guerra

Title: Interdisciplinarity: an ethical and aesthetic urgent for social sciences that acknowledge the multidimensional human.

Subject: Qualitative improvement of higher education

Investigation line: Human development.

KEY WORDS

In the controversy that these words can generate, it is clarified that this document is addressed from the meaning that is described below.

Interdisciplinarity: Epistemological and aesthetic way that allows the interplay of power and human dimensions, from Kant, it is assumed as an aesthetic object whose impact-release of that interplay, needs a new critical attitude, voluntary, intentional, universal and troubling, capable of generating disciplines of recognition of their *autopoiesis* and connectivity. It could be checked - as a corollary of this dissertation- in a *totipotency* embodied in the art of teaching social sciences and humanities in at the university level.

University Teaching: Is assumed as a "not yet", i.e. as an art in constant renewal and re-creation that can trouble itself, to transcend itself or as Lopez says (2001), "... to rebuild their scenarios ... "where the authors of the teaching process - learning and self-observant systems, re-structure and re-size over again the comprehension of their essence.

Ethics: The proposed ethics for research has its basis in the thought explained by Moriniano and it is defined as an invitation to resist cruelty, as artist of the realization of human life, facilitator and brave when facing the difficulty of thinking and living ; complex ethics capable of instituting as an uncertainty to life, an openness to choose, to know and to compensate the existence of each human subject in his individual actions, community and as a whole, a trigger for re-cohesion to incorporate this being in a complex whole-world-without leaving their specific potential as subject of knowledge and subject of culture.

Aesthetics: In the aesthetic experience of educational action, "the other" says Melich (1997) - appears as a work of art ... a way analogous to artistic creation recovering moral values "(pg.162). Looking for links between this approach and the spirit of complex thought, it is understood that educational activities go beyond the dialectic between social status and moral, to find an opening to the connection with life in all its glory. It is for such the three basic movements: poiesis, aisthesis and catharsis. The poiesis as creation, is constantly under construction / reconstruction of alter ego and selfhood, in interplay but always inspired by the aisthesis or the moment of reception, the same author narrows, "in the educational activity aisthesis is seduced by the mysteriousness of the reality of others" (pg. 165). By releasing the nuances of affection, this category enlivens the discovery and transcendent thanks to moral values in which perceives the other as a legitimate subject, someone enabler of a living and productive relationship with the world, the difference is that while poiesis denotes my construction of the other, the aisthesis shows its particular subjectivity. But the element that sums up the aesthetic of communicative action / education is the katharsis, it, blend harmoniously cathartic pleasure, self-satisfaction and emotional strength to the truth of speech.

Multidimensional human being: Anthropological foundation which considers man as a complex being: individual and social. It recognizes different dimensions-biological, natural, social, political, emotional, intelligent, playful, transcendent, of course, inseparable, they form a single non-disintegrating system and account for the individual its own potential.

Social and human sciences: Integrate all the sciences whose object of study focus on events, processes, human actions and social facts of an objective / subjective phenomenon, as they exist in reality and are part of the world. They embody interests, beliefs and human values which themselves embody its essence. In line with the UNESCO report (2010) about the social sciences in the world, it is legitimate to say that these sciences integrate ontological and epistemological differences that should aim to understand the physical and social relations, as well the connections between rationalism, constructivism and empiricism, and other paradigms, so they can give real answers to environmental changes which are now facing the world under the right and responsibilities to the future human and nonhuman generations.

CONTENT

This research suggests the need to re-signify the interdisciplinary university teaching from their ethical and aesthetic senses for social sciences that acknowledge the human multidimensionality. The project proposes an antithesis of what is known today as university teaching and practice, in which is seen that despite the persistent demand for dialogue between epistemic knowledge of different disciplines, efforts to re-link, their notions, concepts and propositions, it has been unsuccessful to keep them so far as islands of knowledge.

The paper presents its extensive theoretical digests that support the position of the authors with respect to the concept of the listed categories - interdisciplinary, university teaching, ethics, aesthetics, social sciences, human-and multi-dimensionality, as well as the theoretical proposal that emerges from permanent dialogue and reflective experienced during the development of research.

METHODOLOGY

The investigation starts from the usage of critical analysis of information, interpretation and understanding of the various conceptions of interdisciplinarity, thereby revealing their sense of ethics and aesthetics in favor of establishing meaningful anchors between different categories that interact -interdisciplinary, university teaching, multidimensionality, as an exercise of thought to building a body of theory that re-signify interdisciplinarity as an epistemological and aesthetic way that leads to re-sizing, re-create and re-learn the multidimensional human being.

The analysis proposed in this research respects the positions and the context of the writings, thus allowing an interpretative value of real understanding. Also allows considering the scope and significance of the role of the qualitative perspective in building a more complex thinking, inclusive and opening to multiversity.

CONCLUSIONS

Interdisciplinarity is a way epistemological, ethical and aesthetic way to urgent social and human sciences, which enables scientific disciplines, the co-existence and co-build permanently in the mutual exchange, from a critical, voluntary intentional, universalist (totalizing and unbroken), allowing them to recognize, first, its autopoietic capacity, thanks to which, suggests that their self-positioning and only from him, a clear and genuine commitment to themselves, with the object of study. Moreover, this approach facilitates the acceptance of its potential openness and intentional for connectivity, such admission disciplines helps to expand their understandings of what has been studied yet, its scope and impact on the environment, gives them in the apprehension of the complex human and social reality finally founds a culture of knowledge and learning to resist and survive to the hegemony that has held unidisciplinary paradigm from the positivity of the sciences, that he tried unsuccessfully to meet the man in a piecemeal fashion, for Fortunately, the man escapes the confinement of scientific knowledge and the undermining of its complexity rigid rules, fees or regulations, whether from the social sciences and humanities or other knowledge of the culture. Interdisciplinarity and disciplinarity are not mutually exclusive, therefore, involves interdisciplinary relationships among the constituent elements of at least two disciplines, creative and heterarchical exchanging content, processes, techniques, among others. The interdisciplinary approach aims to encourage and facilitate the integration of students learning processes and the integration of knowledge and its dynamism and its transfer to everyday life is, it needs integrated and interactive approach as the alterity. Epistemological conception of what (purpose) of interdisciplinarity in the present study is purely relational, interactional for a humanizing and humanized social sciences, as such links from otherness to those involved in education (teacher-students), from the complexity the individual with his society (university reform-region) and its species and the world view of the good life, harmonizes the intrinsic human community to life, with Mother Earth and all expressions of reality.

BIBLIOGRAPHY

Borrero, A. S.J. (1982) "La Interdisciplinariedad", conferencia para el simposio permanente sobre la universidad. Bogotá : ASCÜN – ICFES

Dussel, E. (2009). Etica de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión. Madrid : Trotta

Gonzales, P. (2004). Las nuevas ciencias y las humanidades. De la academia a la política. Barcelona : Anthropos

Marcuse, H. (1968) El hombre unidimensional. Barcelona : Ariel

Morín, E. (1996). Introducción al Pensamiento Complejo. Barcelona : Ed. Gedisa

TABLA DE CONTENIDO

		Pág.
1.	Introducción	17
2.	Fundamentación Teórica	31
2.1	Concepciones sobre interdisciplinariedad	31
2.2	Historia de la interdisciplinariedad	34
2.3	Contrastes entre disciplinariedad e interdisciplinariedad	38
2.4	¿Por qué y para qué de la interdisciplinariedad?	43
2.5	Especialización e interdisciplinariedad	44
2.6	Interdisciplinariedad, conceptos afines y tipologías	48
2.7	La necesidad de una docencia universitaria interdisciplinar	56
2.8	Ética	57
2.9	Estética	64
2.10	Ciencias Sociales y Humanas	68
3	Discusión	71
3.1	¿Qué podría ser más práctico que una buena teoría?	71
3.2	Unidisciplinariedad y unidimensionalidad, dos versiones que complementarias fragmentan el ser humano desde el seno de las ciencias sociales	72
3.3	La docencia universitaria: una oportunidad excepcional para los diálogos interdisciplinarios	76
3.4	El docente universitario en el panorama de la disciplinariedad y interdisciplinariedad	81
3.5	Ética y estética de la interdisciplinariedad: un horizonte que exalta la multidimensionalidad del sujeto para unas ciencias sociales alternativas	84
3.6	Desde unas ciencias sociales y humanas en deuda con la civilización y la sociedad hacia el rescate de la multidimensionalidad (e interdimensionalidad humana) como génesis de otros mundos posibles	91
3.7	La ética – estética de la interdisciplinariedad es la ética – estética del buen vivir	95
3.8	Multidimensionalidad humana una ventana al buen vivir	98
	Conclusiones	101
	Bibliografía	106

LISTA DE TABLAS

Tabla 1.	Tipologías de la interdisciplinariedad y relaciones entre las disciplinas	Pág. 54
----------	---	------------

LISTA DE ANEXOS

		Pág.
Anexo A.	Matriz de operacionalización de objetivos	124
Anexo B.	Mapa conceptual interdisciplinariedad	147
Anexo C.	Mapa conceptual estética	148
Anexo D.	Mapa conceptual ética	149
Anexo E.	Flujo de categorización inductiva	150

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de la presente disertación, el lector se encontrará con una antítesis de lo que hasta hoy se conoce y practica como docencia universitaria en Colombia, al tiempo, que se emprende un análisis crítico de cómo las ciencias, particularmente las sociales y humanas, han y se han desligado del bucle individuo-sociedad-especie, fluyendo, no en reducidas ocasiones en el marco de la lógica capitalista, en donde la intencionalidad social, política, ética, estética e ideológica queda supeditada a los intereses de unas minorías. Hasta nuestros días y a pesar de la persistente demanda de diálogo entre los saberes epistémicos de las distintas ciencias, los esfuerzos por entrelazar, mezclar, combinar, concertar, ligar, las nociones, los conceptos y las proposiciones que fundan sus diversos horizontes científicos han sido infructuosos, manteniendo a las diferentes disciplinas como islas de conocimiento, circunstancia que para las ciencias sociales y humanas, entraña significativas dificultades epistemológicas, éticas y estéticas, en torno al ser humano y su contexto.

El hecho real es que el arte, la ciencia, la tecnología, y el trabajo humano en general, están divididos en disciplinas y/o especialidades, en donde cada una de ellas se considera que está en esencia separada de las demás, acción que nefastamente conduce a todas estas manifestaciones antropomórficas a eludir la autocrítica y a la incapacidad de re-pensarse a sí mismas como partes de un todo, una gestalt, que es la cultura, el alma de lo humano.

Siendo la especialización un hecho inevitable en muchos órdenes (biológico por ejemplo), en la mayoría de disciplinas se asume como exigencia para alcanzar el dominio los infinitos aspectos de un campo de conocimiento, llegando incluso a considerar que el examen concienzudo y profundo de una especialidad es el único camino para acercarse a la sustancialidad de su objeto de estudio. Paradójicamente, a medida que se desarrolla la especialización como un proceso histórico del avance científico, el conocimiento se amplía, se divide y subdivide, aumentando el número de disciplinas y apareciendo nuevos ordenamientos de los conocimientos científicos que pierden en gran medida su grado de interacción, suceso que irremediamente traspasa las barreras del saber para entremezclarse en la cotidianidad.

Si en la esfera científica del saber se han constituido disciplinas y subdisciplinas, especialidades y subespecialidades, si hay división entre la concepción de lo humano y sus diversas dimensiones, tal vez no haya un campo donde la fragmentación sea tan evidente como en la enseñanza de las ciencias sociales. Es usual observar, en el contexto de la educación superior que el enseñar y el aprender este conjunto de disciplinas se suscita desde facultades y/o programas, cuya característica principal es la proliferación de conocimiento en un conjunto variado pero no articulado y mucho menos integrado de teorías sobre el hombre y su sociedad -tradicción obstaculizadora de un trabajo interdisciplinario en torno al ser humano, tan esencial para comprenderlo en todas y cada una de sus dimensiones, a saber, histórica, geográfica, económica, social, psicológica, antropológica, lingüística, filosófica y artística-. La educación universitaria en Colombia ha promovido, en la mayoría de casos cátedras o asignaturas transfiguradas en verdaderos feudos difíciles de remover, renovar o peor aún de interrelacionar; ello conduce de manera inequívoca a una fragmentación del conocimiento y en consecuencia, a la eternización del modelo unidimensional del ser humano y la sociedad.

Esta forma de educar tiene asidero en la cultura afirmativa¹, donde la universidad como institución y la educación superior como su razón de ser, perdió a tal punto su horizonte, que su quehacer, en países del “*Tercer Mundo*” aún justifica y salvaguarda los propósitos del modelo de desarrollo capitalista centrados en la tecnocratización y el mercantilismo educativo; la Universidad de hoy, alejada de la cultura, de la humanidad y del espíritu puro, justifica en las anteriores premisas su necesidad de formar hombres con una actitud heroica capaz de asumir el rol del profesional “exitoso” que alcanza reconocimiento y un nuevo estatus social apropiado convenientemente para seguir afirmando el modelo.

Hoy, la crisis universitaria exhibe diferentes matices que se entrecruzan en el afán de los resultados y los productos cuantificables; es visible como la universidad colombiana estructura su “oferta” con base en estudios de mercadeo, buscando satisfacer las necesidades del “consumo” y de todo el sistema empresarial. En la llamada sociedad posindustrial, donde se privilegia la compra-venta de servicios, la universidad se asume como una empresa más

¹ Designación empleada para referirse aquella cultura burguesa caracterizada por la afirmación de un mundo valioso, obligatorio para todos, eternamente superior y esencialmente diferente del mundo real donde las actividades y objetos obtienen dignidad que los eleva por encima de lo cotidiano.

a la que acuden los estudiantes no como sujetos capaces de desarrollar las potencialidades implícitas en sus múltiples dimensiones, sino como unos simples consumidores de conocimiento que posteriormente ingresarán a un sistema de competitividad. Estas poderosas fuerzas de mercado que actúan incisivamente sobre la universidad han ido transformando sus objetivos esenciales –formación integral, investigación con pertinencia-; como institución educativa, la universidad, ha tenido que soportar una presión sobreadaptativa² destinada a adecuar la enseñanza a las demandas económicas, técnicas y administrativas del modelo originando sensibles fracturas en la relación sociedad y universidad.

En países como Colombia la inhabilidad para comprender la realidad compleja del ser humano y la sociedad, bloquea el camino que debería conducir a la Universidad a ser más activa, participativa y comprometida en la solución de problemas que oprimen a la humanidad, como resultado del quebrantamiento del conocimiento de unas ciencias sociales y humanas, incapaces de proponer vías alternativas frente a un modelo de desarrollo que perdió su capacidad de reconocer en el ser humano su multidimensionalidad. Como resultado de ello y en alto porcentaje, la docencia ha terminado por menguar en sus alumnos y futuros profesionales, la aptitud de contextualizar y de tener una visión completa e integradora de su entorno, cualidades fundamentales del espíritu humano que deberían ser precisamente desarrolladas en las aulas universitarias.

En esta lectura de una realidad no muy alentadora a la que se enfrentan y en la que se desenvuelven las universidades latinoamericanas y con ella la Colombiana, es muy dicente el hecho de que la docencia universitaria ha permanecido ciega ante esta lógica empresarial que domina las instituciones educativas, más aún, se ha constituido en una herramienta para perpetuar los principios de esta lógica guiados siempre por la producción y el consumo, en definitiva, la docencia en las ciencias sociales y humanas, ha perdido su compromiso de re-ligar diversos ámbitos y fenómenos configuradores de la triada mundo-sociedad-ser humano; además, desconoce principios re-organizadores idóneos para entretelar los aportes de las comunidades científicas, movimientos ecologistas, sistemas educativos, organizaciones

² Se entiende sobreadaptarse como un sinónimo de anquilosarse renunciando a su condición de sistema abierto y a su capacidad de autopoiesis.

comunitarias, en fin, multiversidad de saberes y experiencias que deberían co-existir en el planeta de manera ética y estética.

Innegable, es que a la docencia universitaria en la actualidad la recorren graves tendencias hacia la pauperización, desconocimiento, deslegitimación y por tanto, desmembración de los discursos que emergen en otros campos de saber. Así, el reflejo para la sociedad no puede ser otro que el de exclusión, tensión social y con frecuencia legitimación de ideologías racionalizadoras que terminan por sostener el modelo de mercantilización y dominación. Ante este panorama, se propone como alternativa re-ligadora la interdisciplinariedad, camino epistemológico, ético y estético facilitador de la co-existencia y la co-construcción de tramas disciplinares donde las disciplinas científicas, en el mutuo intercambio re-establezcan la unicidad desde la totalidad. Ética y estética no como categorías mutiladas de las disciplinas de conocimiento, sino entidades ideológicas que conlleven a una praxis constructiva de conocimiento científico y a unas ciencias con finalidades más humanas.

Reivindicación de la experiencia estética y de la ética compleja no como un simple y banal discurso, sino como una apertura frontal a la vida que trasciende lo que hacemos y lo que nos hace ser lo que somos; en el contexto de la docencia universitaria, esto significa re-conocer y justipreciar todos los campos del saber que la ubiquen en el plano de la mediación y la liberen de la concepción funcionalista a la que ha estado sometida, des-cubrir los sentidos ético y estético, y su valor en la interdisciplinariedad deberá, por tanto, empezar con el reconocimiento ecosófico del otro o "lo otro".

Perder la fundamentación en principios éticos y estéticos ha llevado a la docencia de las ciencias sociales y humanas, a la mera transmisión de conocimientos dando respuestas prefabricadas incluso a aquellos asuntos vitales de la existencia, esto no puede evidenciarse más que en la inhibición del sentir, pensar y expresar crítico de sus profesionales, quienes "tienen" que ceñirse a las condiciones del modelo imperante. Este es el reto que enfrenta hoy la docencia universitaria, desafío que inminentemente deberá evolucionar en función del progreso del conocimiento científico y de la transformación y progreso de la sociedad.

En la experiencia estética de la acción educativa, "el otro –asegura Mélich (1997)- aparece como una obra de arte...de modo análogo a la creación artística recuperando los valores morales" (pg.162). Si se buscan nexos entre

este interesante planteamiento y el espíritu del pensamiento complejo, se tiene que la acción educativa va más allá de su carácter dialéctico entre social y moral, para encontrar una apertura hacia la conexión con la vida en todo su esplendor. Cuenta para ello con tres movimientos básicos, poiesis, aisthesis y katharsis; la poiesis como creación, es constante construcción/reconstrucción de alter ego y mismidad, en acción recíproca pero siempre inspirada por la aisthesis o momento de la recepción, el mismo autor acota, “en la aisthesis la acción educativa queda seducida por lo misterioso de la realidad ajena” (pg. 165). Al liberar los matices del afecto, esta categoría vivifica el descubrimiento permanente y en esa dinámica, se fundamenta en los valores morales trascendentes gracias a los que percibe al otro como sujeto legítimo, alguien posibilitador de una relación viva y productiva con el mundo; la diferencia radica en que mientras la poiesis denota mi construcción del otro, la aisthesis muestra su particular subjetividad. Pero el elemento que sintetiza la estética de la acción comunicativa/educativa es la katharsis, en ella, se mezclan armoniosamente placer catártico, autosatisfacción y fuerza emocional para dar convicción al discurso.

Ética y estética, son los sentidos que reavivan la interdisciplinariedad en la docencia de las ciencias sociales y humanas, eje de reflexión del presente estudio encaminado a la búsqueda y exigencia de un encuentro de saberes que consientan la interconexión y coherencia del saber, así como, una mejor comprensión de la realidad compleja lograda bajo el enfoque y vínculo de diferentes áreas del conocimiento, en cuyo accionar no se contempla un ser humano fragmentado sino un ser humano multidimensional. No es fin defender el concepto modernista de disciplina en el ámbito de la interdisciplinariedad, ni tampoco desconocer su importancia en la historia de la misma, lo que se pretende es poner la inexcusable interdisciplinariedad desde sus sentidos ético y estético en una cultura donde la formación profesional se sustente en conexiones significativas como las que el equipo investigador ha llegado a establecer desde sus diferentes áreas de conocimiento, posibilitando así la llegada a nódulos de crecimiento que dirijan su camino hacia la construcción de una sociedad próspera y soberana.

Es en coherencia con lo anterior, que una de las tareas planteadas por esta investigación, consiste en analizar cómo contribuye la docencia universitaria en las ciencias sociales y humanas con el reconocimiento o desconocimiento de la multidimensionalidad del ser humano. Ello implica establecer, a partir de las concepciones práxicas de docencia que se difunden y defienden en contextos

que incluyan lo local y lo mundial, indagar qué tanto se legitima la multidimensionalidad humana o qué tanto se mantiene la tendencia a su fragmentación. Una vez discernida esta cuestión, se busca derivar una concepción de interdisciplinariedad tan compleja como sea posible y con tal apertura, que se convierta en un camino para asumir y salvaguardar la multidimensionalidad humana desde las ciencias sociales. Así mismo, se quiere dimensionar y develar los sentidos ético y estético que le son propios a este camino epistemológico, como la oportunidad para re-ligar al ser humano con todas las dimensiones que como potenciales, le son intrínsecas. Todo lo anterior, abrirá horizontes para academias dispuestas a apostarle al camino de la transformación educativa, social y planetaria desde la re-significación de la interdisciplinariedad en la docencia de esta cardinal área, apoyándose en su sentido ético-estético.

En este escudriñar minucioso, conviene rescatar aquellas acepciones originarias de algunos términos claves en el desarrollo de la investigación, particularmente se hará referencia al de "Universidad"; proveniente del latín *universitas* (empleado anteriormente para nominar todo tipo de totalidades), designación formada sobre el adjetivo *universus-a-um* ("todo", "entero", "universal"), derivado a la vez de *unus-a-um* ("uno"), este esclarecer etimológico influye de manera determinante en la percepción, valoración y maneras en que se asumen, abordan y jerarquizan las problemáticas inherentes a la producción, construcción y adquisición del conocimiento en el ámbito de la educación superior, aspectos que cobran sentido para el educando en la medida en que se convierten en oportunidades para aprender a pensar desde una perspectiva globalizadora y compleja. Referenciar lo globalizador conlleva a reconocer que el pensamiento es una actividad global del sistema cognitivo de las personas, de ahí la actitud filosófica que todo estudiante universitario –independiente del programa académico al que se adscriba– requiere desarrollar, pues se sabe que la tarea de la filosofía es precisamente la de totalizar e integrar; si la ciencia continúa avanzando en el sentido de especializarlo todo, en una trayectoria lineal y analítica a la que subyace la legitimación de la fragmentación del saber, es justamente la presencia de la filosofía la que se encargará de re-organizar esas partes en un todo conduciendo a la síntesis, a la lectura unificada que por supuesto no debe entenderse como producto sino como proceso frente a una ciencia en perenne investigación, aquella que en su camino de totalizar ayuda a la revisión, creación y re-creación de la visión del mundo, del propio conocimiento humano.

Parece ser entonces, que la perspectiva totalizadora y unificada de la realidad, encuentra sintonía con las posturas y estrategias interdisciplinarias; en el campo universitario y atendiendo a los niveles de especialización del colectivo docente no es sencillo emplear métodos globalizados pero sí es posible y por lo visto necesario, orientar y desarrollar las asignaturas como espacios académicos cuyo enfoque respete y alimente la perspectiva globalizadora del mundo con el ánimo de lograr que el paso por la institución universitaria promueva seres humanos y ciudadanos que puedan comprender e intervenir la sociedad en su multidireccionalidad. Es desde este enfoque que Morín (1989) resalta "...la necesidad de fomentar en el estudiante el hábito de pensar, reflexionar, observar, discutir, preguntar, analizar, percatarse, formular ideas y luego confrontarlas en el hacer y actuar para, al finalizar, reiniciar el ciclo en una espiral de autoaprendizaje permanente". Tales cambios solo pueden concebirse y anidarse en las universidades y los procesos educativos que desde ellas se gestan solidaria, responsable y libremente, apoyados imprescindiblemente en lo multi, inter o transdisciplinario.

El exceso de disciplinarianidad y la consecuente hiperespecialización, como ejemplos de las formas de hacer ciencia atendiendo a los intereses del modelo de desarrollo imperante, han contribuido –sin querer- al surgimiento de “verdades” tan incompletas y truncadas que han establecido miradas tiránicas y absolutistas en distintos ámbitos del sistema mundo. Oportuno es el análisis que realiza Ortega y Gasset (1996), cuando afirma, que si bien, el inicio de la ciencia experimental a finales de siglo XVI y su posterior desarrollo en el siglo XVIII ostenta un avance técnico, un aumento en la capacidad de producción y el descubrimiento de nuevos hechos, conviene no pasar por alto, que la necesidad de tener hombres de ciencia expertos en un campo determinado de la misma, ha conllevado a la formación de “especialistas” herméticos y cómodos dentro de su campo de acción, desconocedores de la fisiología interna de la ciencia –pues esta no es la que se especializa-, hombres que poseen una vasta información, pero que han convertido en una isla su disciplina, inflexibles en su coexistencia con el otro –cuando éste no forma parte de su porciúncula área de saber- , en palabras del autor, este especialista es un “sabio-ignorante”, incapaz de interactuar en el todo, pues a él le enseñaron a trabajar con las partes fragmentadas pues solo así alcanzaría mayor profundidad en el conocimiento.

Como ya se analizaba en el planteamiento de la problemática que inspira el presente ejercicio investigativo, esta es quizás una de las razones de peso para preguntarse una y otra vez, cómo la educación ha caído en esta lógica y

se mueve en la ambigüedad para responder si hoy en día, es un derecho para la vida o producto para el mercado interrogante que hizo explícito Sabogal (2010) en su diálogo por la reforma universitaria No. 5 donde retoma el pensamiento de Boaventura para ofrecer como alternativa a la globalización neoliberal, una globalización contrahegemónica. Es conveniente aquí, recordar con Jaim Etcheverry (2001) que "... desde los albores de la existencia de la universidad, sus misiones trascendentes han sido las de promover la autonomía de la conciencia, desarrollar la habilidad de problematizar, defender la primacía de la verdad sobre la utilidad..." tesis con las que se identifican las autoras del presente estudio al pretender, desde la justificada e inexcusable interdisciplinariedad, blandir una crítica frente a las soterradas tendencias totalitarias que algunos discursos unidisciplinarios pretenden con el concierto del modelo neoliberal, imponer sobre otros afirmándose en las supuestas necesidades de la sociedad y perpetuando no sólo la fragmentación del conocimiento de la realidad humana sino la reducción del ser humano a una unidimensionalidad, aquella que creó el mercantilismo convirtiendo a los sujetos en comprador o vendedor.

Estas últimas, preocupaciones de amplio espectro para las Universidades Latinoamericanas, taxativamente en la actualidad, para la Universidad de Nariño en tiempos de reforma profunda, tiempos que demandan pertinencia del Alma Mater en contextos locales, regionales, nacionales y universales, oportunidad que se podría hacer manifiesta en la apropiación, construcción y aplicación del conocimiento avezado para dar respuesta a problemáticas particulares de la realidad Nariñense. Todas las concepciones que en la reforma se explicitan son observadas por el PEIU desde la dimensión humana, cultural, ética, ambiental, científica y democrática. Habría que agregar a esta mirada la dimensión estética, gracias a la cual, el sujeto universitario individual y social, acepta la invitación abierta y a la vez íntima que le hace el mundo de dejarse tocar, afectar y cuestionar por él, como diría Zarate (p.30) "...en una experiencia integral".

Una convocatoria como esta, abre el cuestionamiento sobre el tipo de interdependencia universidad – contexto, la cual, no debe ser arbitraria pues se necesita pensar sobre los hilos conectores que posibiliten encuentros claros, respetuosos de los límites entre esta y aquella pero capaces de crear nodos que articulen en su devenir una filosofía del bien vivir, del bien pensar y el bien ser, ideario que debe atravesar las propuestas curriculares, investigativas, la proyección social y ante todo, la docencia como contexto relacional que

solidifica desde el aula de aprendizaje y enseñanza, el espíritu de la reforma profunda.

La interdisciplinariedad, por tanto, se constituye para la docencia universitaria en aquel ideario de apertura e invitación abierta a un diálogo limpio que paulatina pero firmemente, abrirá paso a comprensiones ya sea dialógicas, dialécticas o quizás analécticas³ de la complejidad de dimensiones que instituyen el bucle individuo-sociedad-planeta. Su accionar en la esfera educativa surge conexionado con la finalidad de corregir la esterilidad que acarrea una ciencia compartimentada y sin indicios de comunicación interdisciplinar, es importante, no olvidar que el saber no se agota en una disciplina sino que por el contrario se nutre y se complementa en una relación de interdependencia con otras disciplinas; reflexión que se evidencia aún más en la necesidad de dinamizar y nutrir el arte de la docencia desde el contraste entre sus múltiples significaciones y el diálogo interdisciplinario.

Emerge así una de las ganancias atribuible al presente estudio, cual es la de extraer desde diversas y matizadas miradas, una concepción de interdisciplinariedad –desentrañando sus sentidos ético y estético- capaz de establecer vértices epistemológicos que faciliten su compleja comprensión y que propenda por hacer explícita la responsabilidad de unas ciencias sociales y humanas con el re-conocimiento del ser humano multidimensional. Las reflexiones aquí planteadas no excluyen ni la disciplinariedad ni la transdisciplinariedad; en el primer caso porque establecer redes o urdir concepciones del mundo, del desarrollo y del ser humano implica contar con fronteras claras pero no indubitables y en el segundo caso, porque para las investigadoras, la transdisciplinariedad exige derrumbar esquemas culturales arraigados en mentalidades constreñidas y rígidamente instituidas desde procesos históricos y paradigmáticos ya descritos; es una tarea que vendrá con las movilizaciones que provoque el camino interdisciplinario pese a ser de naturaleza distinta.

Asumir posturas frente a la relación interdisciplinariedad–docencia, exige contar con una concepción suficientemente fundamentada e inteligible, por tanto, la urgencia que en el presente estudio se entable un constante y abierto diálogo con posiciones conceptuales como las de Borrero, Torres, Morín y

³ Método adecuado para realizar la tarea filosófica. La analéctica en la Filosofía de la Liberación –Dussel- aparece como opción liberadora frente a la dialéctica de la opresión

Prigogine entre otras, para derivar conceptualizaciones y de ellas, concepciones en torno a lo interdisciplinario; Wallerstein, Benjamin, Molano y Bordieu, esclarecen el estudio sobre las ciencias sociales que aquí, se asumen ligadas a las ciencias humanas, y Dussel, Maturana y Morín, entre otros, en los sentidos ético y estético que matizan la propuesta interdisciplinaria y el diálogo que las investigadoras posibilitan entre ellos y los pensadores clásicos y contemporáneos como Aristóteles, Platón, Kant, Hegel, Plotino, Wittgenstein, Bachelard y sus partidarios quienes han re-editado sus discursos y han anclado bases sólidas para dimensionar los sentidos desde los cuales se postula el camino de la interdiscipliniedad como el que re-significa el estudio del ser humano desde las ciencias sociales y humanas.

Pensar en re-significar desde la interdiscipliniedad, el sentido ético y estético de la docencia universitaria que contribuya con la concepción de una universidad alternativa y que a su vez impacte positivamente en el de desarrollo regional, tiene implícita la misión de asumir el quehacer docente como un arte en constante re-novación y re-creación; la necesidad de abordar la interdiscipliniedad como una elección que comprende cuestionamientos, reflexiones y re-conceptualizaciones a partir de su propia concepción. Esta re-significación deberá tener como esencia de significado “el ser”, con el respectivo reconocimiento de sus contextos, espacios y tiempos. Es por ello que la multidimensionalidad humana se convierte en un nuestro eje articulador y trascendental para la construcción, reivindicación y re-conocimiento de la condición humana.

Conectar, re-ligar, dialogar, implica además re-conocer la sabiduría ancestral tal y como los señalan propuestas reivindicadoras de lo humano, como en el caso del Sumak Kawsay; invitación andina cuyo sentido ofrece una visión conectiva y ecológica que sobrepasa los límites de los enfoques eurocentristas en torno al desarrollo que termina por transformar el binomio producción-escasez afianzado en la concepción capitalista de progreso, en el pensamiento del “buen vivir” o “vivir bonito”, que funda como alternativa, un sujeto comunitario capaz de involucrar la naturaleza con la historia, en un constante inter-actuar en la verdadera armonía; las autoras del presente estudio, califican éste como un puntal decisivo en la defensa de lecturas integradoras de las ciencias que versan sobre el ser humano y su entorno, horizonte de la interdiscipliniedad desde sus sentidos ético y estético.

El camino que permite alcanzar los propósitos de este discurso investigativo, tiene como punto de partida la perspectiva cualitativa, paradigma que plantea que los fenómenos son “únicos” y diferentes (Mella, 1998) coincidiendo plenamente con el objeto de estudio de la presente investigación puesto que son las autoras quienes elaborarán una construcción razonada –y ojalá razonable- de los sentidos ético y estético de la interdisciplinariedad para una docencia universitaria en las ciencias sociales y humanas que reconozcan la compleja multidimensionalidad del ser humano, con el ánimo de generar aportes significativos en la concepción de desarrollo que se está gestando en la universidad de Nariño en sintonía con su propósito de re-pensar la región.

La investigación parte de la utilización del análisis crítico de la información, en la interpretación y comprensión de las diversas concepciones de interdisciplinariedad, develando de ese modo su sentido ético y estético en pro de establecer anclajes significativos entre las diferentes categorías interactuantes –interdisciplinariedad, docencia universitaria, multidimensionalidad- como ejercicio de pensamiento para la construcción de un corpus teórico que re-signifique la interdisciplinariedad como un camino epistemológico que conduzca a re-dimensionar, re-crear y re-conocer al ser humano multidimensional.

El análisis planteado en esta investigación respeta las posturas y el contexto de los escritos, posibilitando con ello una interpretación valorativa de los mismos y su real comprensión. Igualmente permite considerar los alcances y significados del papel que desempeña la perspectiva cualitativa en la construcción de un pensamiento más complejo, integrador y abierto a la multidiversidad. Es válido considerar que los fenómenos que se estudian desde el paradigma cualitativo se adscriben a un contexto dado, por ello se los capta como un todo unificado, no sería factible entenderlos de manera aislada ni fragmentada. Las conceptualizaciones y reflexiones de las categorías -interdisciplinariedad, ética, estética, docencia universitaria, multidimensionalidad, desarrollo humano- que se pretenden re-crear en la presente investigación, no pueden leerse por fuera del entorno cultural de donde parten, pues se sabe que ningún conocimiento es neutral; siempre tiene sentido en la cultura y en la cotidianidad en la cual se crea y se re-crea. Lo anterior obliga a plantear que si bien, el impacto del estudio recae directamente en la localidad de Pasto y en Nariño su departamento, no es sensato desconocer la red de relaciones que se dan entre ellos y el resto del mundo, pensar global y actuar local, reza el lema con el cual

se identifica plenamente el presente estudio y su intención conectiva del conocer.

“Se opta por una metodología cualitativa basada en la rigurosa descripción contextual de un hecho o una situación que garantice la máxima intersubjetividad en la captación de una realidad compleja mediante la recogida sistemática de datos (...) que haga posible un análisis interpretativo” (Pérez Serrano, 1990:20). Cuando se habla de una metodología cualitativa se alude en términos generales a la investigación que produce datos descriptivos, como por ejemplo, el discurso de los sujetos, oral o escrito y las prácticas sociales cotidianas. En tal sentido, la realidad no es estática sino que se co-construye en la trama de las relaciones entre las personas y de estas con los textos.

Es interesante el planteamiento que hace Sáez (1988; 27) cuando afirma “La teoría es una reflexión en y desde la práctica”; vale la pena aclarar que el concepto realidad se debe entender desde su amplio sentido –como lo plantearan los fenomenólogos-, lo que implica que se incluyen los significados, símbolos, interpretaciones que elaboran los sujetos en su interacción. Es desde esta perspectiva cualitativa como surgen enfoques como el hermenéutico cuyo eje es la identificación de las reglas que de manera implícita orientan y gobiernan los fenómenos sociales buscando con ello, ciertos esquemas o patrones interaccionales que emergen cuando se comparten significados y formas de ver la realidad. La presente investigación genera una propuesta teórica matizada y permeada por los marcos de referencia explícitos en el Proyecto Educativo Institucional Universitario como documento fundamental de la reforma en el contexto Universidad y Región.

Uno de los momentos en los que se desarrolla esta investigación se centra en confrontar los corpus teóricos construidos en torno a las ya mencionadas categorías deductivas, esta consideración necesita un posicionamiento sustentado en la hermenéutica, pues esta perspectiva permite establecer “... a través de un método dialéctico que incorpora a texto y lector en un permanente proceso de apertura y reconocimiento”, (Cárcamo Vásquez, 2005), una dinámica relacional compleja en la que interaccionan textos, contextos y la toma de posición de las investigadoras para la construcción de una perspectiva de lo ético y estético de la interdisciplinariedad en la docencia universitaria, encausada a concebir, configurar y promover la multidimensionalidad humana como eje indispensable para promover un buen vivir para la región. La forma de asumir el texto se centra en un constante “siendo” donde la realidad es

inacabada y co-construida sin pausa en el encuentro de investigadoras entre sí y con relación a los distintos pensadores.

Con este ejercicio de pensamiento desde la perspectiva hermenéutica se procura comprender los textos a partir de la interpretación intencional y contextual, lo que para Cárcamo (2005) supone “desarrollar la inteligibilidad del discurso contenido en el texto”, para las autoras por lo tanto, el reto se transfiere en captar el sentido de las palabras y de la totalidad del discurso de los autores, sin perder de vista el objetivo que persigue la investigación. En palabras de Echeverría citado por Cárcamo “la tarea metodológica del intérprete, no consiste en sumergirse completamente en su objeto, sino en encontrar maneras viables de interacción entre su propio horizonte y aquel del cual el texto es portador”.

Se advierte así que el método empleado es la Investigación Documental, cuya base se localiza en las llamadas fuentes secundarias o producción conceptual de diversos pensadores dedicados a la interdisciplinariedad y la docencia universitaria, también a filósofos, estetas y eticistas cuyas posturas contribuyen en la re-significación de la interdisciplinariedad para la docencia de las ciencias sociales y humanas. La investigación documental es utilizada en primera instancia, como presentación selectiva de lo que estos expertos ya han dicho en torno al tema central pero luego se complejiza, en la trama de categorías que con este eje interactúan y van constituyendo sentidos en el diálogo con las investigadoras y sus posiciones en continua re-creación, a partir de los cuales, se podrá re-pensar la docencia universitaria como una labor inacabada y capaz de impulsar mundos alternativos al ofrecido por el actual modelo de desarrollo en el que se mueve el país y la región.

Por otra parte, este método investigativo permitirá generar conexiones entre postulados de diversos autores y los discursos que subyacen a la práctica pedagógica de las docentes investigadoras. No es el eje de este ejercicio investigativo la comprensión fenomenológica de las vivencias de los docentes sino más bien, se pretende matizar los textos y contenidos acuñados por los diferentes autores que han teorizado sobre la interdisciplinariedad y la enseñanza de las ciencias sociales y humanas desde una mirada multidimensional, con las concepciones de las profesionales. La preparación de la revisión documental implica una preparación que reúna, interprete, evalúe y reporte datos e ideas en forma imparcial, honesta y clara.

Cabe aclarar que el estudio corresponde a un tipo específico de investigación documental, el argumentativo (exploratorio), el cual discute posturas, alternativas de solución a problemáticas, perspectivas teóricas para llegar a inconclusiones críticas después de valorar los datos investigados. Una vez que el tema ha sido seleccionado, en este caso, la comprensión del sentido ético y estético de la interdisciplinariedad para la docencia universitaria, el siguiente paso esencial es generar preguntas sobre el mismo que puedan guiar la recolección de información significativa al desarrollar la investigación. Pero además, es indispensable que las investigadoras asuman su postura personal sobre el tema controvertido para posibilitar el análisis y la comprensión de manera que emerjan concepciones propositivas teóricas y reflexivas para una docencia en las ciencias sociales que re-conozcan al ser humano multidimensional y se encaminen a la co-constitución de un modelo alternativo de desarrollo humano.

En cuanto a la recolección de la información, se ha dicho que en su sentido más amplio el análisis de contenido es una técnica de interpretación de textos –para el caso textos escritos- que leído e interpretado apropiadamente abre las puertas al conocimiento y comprensión de las diversas concepciones de las categorías manejadas en este estudio –interdisciplinariedad, ética, estética, docencia universitaria, multidimensionalidad, ciencias sociales y humanas-, cuya búsqueda por parte de las investigadoras es hilvanar un corpus teórico coherente con los objetivos propuestos y que en última instancia de respuesta a la pregunta formulada en el planteamiento del problema.

Para Piñuel (2002), el análisis de contenido “es el conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos –mensajes, textos o discursos- que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida –cualitativos o cuantitativos- tienen por objeto elaborar datos relevantes sobre las condiciones mismas en las que se han producido dichos textos. Para este autor la denominación de “contenido” sugiere que la esencia del discurso del autor puede estar encerrada, guardada e incluso a veces oculta dentro de un “continente” –documento físico, texto registrado- y que analizado profundamente puede develar su contenido –sentido o significado-, de manera que una nueva interpretación permitiría un nuevo conocimiento.

Krippendorff (1990) define el análisis de contenido como “la técnica destinada a formular a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que

puedan aplicarse a un contexto”. Según el mencionado autor esta técnica sitúa al investigador respecto de la realidad en una triple perspectiva: los datos tal y como se comunican al analista, el contexto de los datos y la forma en que el conocimiento del analista obliga a dividir la realidad, es preciso mencionar que las autoras se identifican plenamente con las dos primeras perspectivas planteadas por el autor y se adhieren además al hecho de considerarla como una técnica objetiva, sistemática, cualitativa y representativa.

La importancia de esta técnica para Piñuel (2002), radica en que “los textos remiten a un universo de prácticas sociales y cognitivas donde cualquier interacción comunicativa cobra unos límites particulares que son mediados y mediadores de aquellas prácticas a las que sirve”, razón por la cual esta investigación busca un acercamiento a los discursos elaborados en torno a la interdisciplinariedad –sus sentidos ético y estético- no solo para conocerlos , sino para establecer cuál podría ser su interpretación por parte de quienes generaron y usaron comunicativamente aquel texto.

El autor en mención señala que el análisis de contenido “no persigue otro objetivo que el de lograr la emergencia de aquel sentido latente que procede de las prácticas sociales y cognitivas”, para el caso, la aplicación de esta técnica busca des-ocultar y re-velar el sentido ético y estético de la interdisciplinariedad, donde ante todo interesa a las autoras indagar lo latente, lo implícito, lo no aparente y lo potencial del discurso en mención, exigiendo de ellas un dialogo permanente desde su postura epistemológica para que finalmente el texto cobre el sentido requerido para la investigación propuesta.

Finalmente, el equipo investigador tomará como referentes principales las preguntas implícitas en los objetivos específicos para el procesamiento y respectivo análisis de la información, a partir de ellas se establecerán las unidades de análisis o categorías, cuyo carácter es deductivo en tanto derivan de los planteamientos centrales de los autores que iluminan la búsqueda de comprensiones con relación a la interdisciplinariedad en la docencia universitaria desde sus sentidos ético y estético. La categorización planteada permitirá organizar conceptualmente la información y presentarla siguiendo una regularidad emergente, para la posterior construcción de un referente conceptual más amplio –categoría inductiva-. Este proceso de estructuración y teorización constituyen el corazón de esta actividad investigativa que para esta etapa culmina con la integración de la información emergente de las categorías inductivas en un todo coherente y lógico –tendencias- (Ver Anexo A).

A partir de estas tendencias, que respetan la intencionalidad discursiva de los autores consultados pero que han emergido de los criterios con los cuales el equipo investigador ha propuesto organizar y entender la información, se construirán textos interpretativos que hilvanados respondan a la búsqueda de los objetivos específicos de investigación. La discusión final responderá a una verdadera comprensión que desde la re-significación totalizada e integrada, responda al propósito general del estudio e involucre en su trama, un testimonio auto-referencial del proceso dialógico que las investigadoras desde sus disciplinas: biología y psicología han logrado urdir durante todo el ejercicio investigativo y que constituye la muestra de convicción y validez que desde los sentidos ético y estético han corporizado las autoras sobre la interdisciplinariedad en la docencia universitaria para unas ciencias sociales y humanas que abanderan en su seno el rescate de la multidimensionalidad humana.

A continuación, se hace una breve reseña de la organización del documento en aras de permitirle al lector una inmersión previa que despertara su apetencia por la lectura del mismo. Como primera instancia, el documento coloca a la vista un apartado introductorio en el que se pone en manifiesto el problema en torno al cual gira la investigación, los objetivos, la justificación y la metodología utilizada; se plasmará de manera sucinta las tendencias teóricas más representativas para la intencionalidad del trabajo, culmina este acápite con una conclusión genérica que sitúa al lector en la ruta del proceso.

El segundo gran capítulo en el marco de la investigación está direccionado a dar a conocer las teorías expuestas por investigadores y filósofos destinadas a fundamentar los propósitos del estudio, así como la urgida propuesta a la que procuran llegar las autoras.

Un tercer acápite devela al Marco Teórico como corpus orientador del análisis de la información, así como la estructura reticular que facilita el diálogo entre objetivos, teorías y marco contextual, franqueado por el conocimiento disciplinario de cada una de las autoras. Lo anterior, indudablemente conduce a realizar una discusión de los resultados en la que se manifiesta y fundamenta la posición conceptual del equipo investigador a manera de propuesta teórica, sin desconocer el matiz prático que la engloba pues lo esencial en este tipo de estudios es observar cómo creamos pensamientos y en esa medida imaginamos desde el lenguaje generativo, la forma en que queremos vivir.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1 CONCEPCIONES SOBRE INTERDISCIPLINARIEDAD

“Cualquiera apela a la interdisciplinariedad, y nadie osaría pronunciarse contra ella. Éxito tanto más brillante, cuanto que los mismos que toman partido por la nueva figura del saber se encontrarán en aprietos para definirla”

George Gusdorf

La anterior cita pone en evidencia clara que cuando un término, concepto o tema se pone de moda, su uso indiscriminado termina por querer encasillarlo en contenidos precisos y bien delimitados, circunstancia que como señala Ander-Egg (1994) puede llevar a que el concepto como tal quede reducido a un simple slogan o comodín verbal. A similar circunstancia se enfrenta el concepto de interdisciplinariedad; basta hacer la revisión bibliográfica sobre lo que se escribe bajo este rótulo, para encontrarnos en un mundo de significados y alcances muy diversos.

Para algunos autores, la interdisciplinariedad es más estructural e interna en los seres humanos, que una simple condición que se genera de manera externa o práctica; Briggs y Michaud, citados por Ander Egg (1994) sostienen: “La interdisciplinariedad es sobre todo un estado mental que requiere de cada persona una actitud a la vez de humildad, de apertura, de curiosidad, una voluntad de diálogo y finalmente una actitud para la asimilación y la síntesis” (p.30)

El concepto de interdisciplinariedad está relacionado directamente con integración disciplinaria, conocimiento holístico, totalidad que involucra opuestos, comprensión, emancipación. Un concepto integrador de interdisciplinariedad es el mencionado por el colectivo docente de la ESAP (1999):

“La interdisciplinariedad se fundamenta ontológicamente en una concepción de la realidad como totalidad dinámica, cuyos procesos se dan por la interacción de sus elementos. La separación metodológica que se hace de los elementos de la realidad es para favorecer su estudio y análisis, en una primera etapa del proceso de

conocimiento. Pero no se puede perder la dimensión de totalidad, la realización de la integración y síntesis”

Epistemológicamente, la interdisciplinariedad implica una concepción del proceso de producción de conocimiento de la realidad, que se sectoriza en objetos propios de diversos estudios, (pluralidad de ciencias), pero que en otro momento requiere la articulación de las ciencias, respetando su relativa autonomía, pues en última instancia, los problemas que la realidad plantea son asuntos complejos que una ciencia no puede resolver por sí misma, y que implican el aporte e interrelación con otras ciencias que abordan la misma realidad, desde diferentes y particulares perspectivas. En este sentido, bien lo explicita Torres (1994), cuando establece que el término interdisciplinariedad surge “conexionado con la finalidad de corregir los posibles errores y la esterilidad que acarrea una ciencia excesivamente compartimentada y sin comunicación interdisciplinar” (p. 64).

Para este autor es necesario también dar una mirada a la fragmentación en los sistemas de producción de la sociedad capitalista, a la separación entre trabajo intelectual y manual, entre la teoría y la práctica, aspectos que solo pueden develar una incompetencia de las ciencias al momento de atender las necesidades de una realidad compleja.

La interdisciplinariedad, por lo tanto, debe ser un encuentro crítico y fecundo de las distintas perspectivas y problemáticas que caracterizan el proceso del conocimiento científico. Es un proceso de una persona concreta, como ser que conoce y actúa transformando la realidad, en apertura e interacción con otras personas. En este sentido, la podemos encontrar asociada al desarrollo de ciertos rasgos de la personalidad, tales como la flexibilidad, confianza, paciencia, intuición, pensamiento divergente, capacidad de adaptación, sensibilidad hacia las demás personas, aceptación de riesgos, aprender a moverse en la diversidad. En palabras de Torres (1994) “La interdisciplinariedad es fundamentalmente un proceso y una filosofía de trabajo que se pone en acción a la hora de enfrentarse a los problemas y cuestiones que preocupan en cada sociedad”. (p. 67)

Desde la lectura de Borrero (2001), se puede establecer que la interdisciplinariedad descansa en cinco supuestos básicos, a saber, pluralidad epistemológica, discontinuidad, autonomía relativa, marco constituyente o integración teórica y círculos epistemológicos. El primero de estos supuestos

hace referencia a la necesidad de superar el monismo científico para acceder a otras formas de conocer que son igualmente válidas y necesarias teniendo en cuenta que el ser humano es un sujeto cognoscente, capaz de acercarse intencionalmente a los fenómenos desde su percepción particular, es decir, desde su subjetividad. Además, se hace necesario conocer la realidad desde toda su complejidad histórica, trascendente, psicosocial, estética, etc.

Con el supuesto de Discontinuidad, el mismo autor hace alusión a la posibilidad de llegar a cada saber de manera directa y no a través de una escala o gradación que supondría una jerarquía en las ciencias, lo cual, constituiría una imposibilidad para establecer relaciones de multi, trans e interdisciplinariedad. Otro presupuesto es la autonomía de las disciplinas científicas es decir, sus límites e identidades particulares gracias a las cuales se pueden articular, complementar y retroalimentar.

Lo que Borrero refiere como integración teórica, es la constitución de cada ciencia con su objeto propio, su método y sus marcos de referencia particulares. Esta premisa articula la reflexión que desde principios del siglo XX hacía la Fenomenología, refiriéndose a las ciencias de la actitud natural y las de la actitud filosófica que orientan diferentes maneras de identificar, describir, analizar e interpretar las diversas formas de asumir la realidad.

El último supuesto, sienta su base en lo que el autor define como sectores epistemológicos o disciplinares de las ciencias que van conformando círculos de acuerdo con sus similitudes, con lo cual generan relaciones en múltiples direcciones que les posibilitan influirse mutua e interdependientemente en el continuo proceso de entender y transformar la realidad. Por otra parte, el autor emplea el término interdisciplinariedad parcial o sectorial para referirse las relaciones tácitas que se producen entre disciplinas agrupadas por un mismo campo del saber, como por ejemplo, las ciencias humanas y sociales.

No es precisamente este tipo de interdisciplinariedad (parcial) la que se busca para la integración del conocimiento desde los diálogos de saberes disciplinarios, más bien y en acuerdo con el Dr. Cullen, citado por Taborda et al (1998) es la “disponibilidad” de cada una de las disciplinas frente a la interdisciplinariedad lo que permitiría desentrañar los diferentes matices de la realidad compleja, siendo esto posible solamente desde las relaciones explícitas entre las disciplinas.

De la amplia gama de concepciones y acepciones sobre la interdisciplinariedad, las autoras del presente estudio estructuran una red de conceptos que sirve de soporte teórico para el análisis documental de corte argumentativo propuesto como ruta orientadora de la investigación. Es así como la interdisciplinariedad se concibe como un camino epistemológico que implica una nueva actitud hacia y desde las disciplinas, caracterizada por ser crítica, voluntaria, intencional, universalista y problematizadora que les permita reconocer su capacidad de autopoiesis y su conectividad a través de la apertura, la interactividad e intencionalidad para sobrevivir a la homogenización, enfrentar la hegemonía del paradigma unidimensional, comprender la realidad en su complejidad y dinámica y expandir el dominio y el alcance de las disciplinas. Este camino epistemológico establece diálogos capaces de satisfacer intereses universales, multidimensionales, abiertos a la mirada *naif*, divergentes, plurales, con participación simétrica y colaborativos. Su aporte se sustenta en el rescate de los sentidos ético y estético del acto cognoscente en pro de religar al ser humano con la sociedad, la especie y la vida misma. Todo lo expresado apunta a re-conocer, re-dimensionar y re-crear al ser humano multidimensional.

2.2 HISTORIA DE LA INTERDISCIPLINARIEDAD

El tema de la interdisciplinariedad ha sido abordado desde los griegos pues la necesidad de establecer conexiones significativas entre los saberes, así como de esclarecer su demarcación y límites, se ha sentido desde los orígenes occidentales de la búsqueda del conocimiento.

Los sofistas, ubicados en los alrededores del siglo V en la antigua Grecia, ya acuñaron un término para la pedagogía circular que fue el de *Enklukios Paideia*, destruido posteriormente por modelos renacentistas, seguidamente se retoma este concepto ya enfocado hacia la interdisciplinariedad con los enciclopedistas, no obstante, sus proyecciones fueron limitadas puesto que se impuso en aquella época la acumulación de saberes más que a la circularidad de la que hablaban los sofistas.

Pero esta forma de asumir la interdisciplinariedad no es la única que ha existido, en su reseña González (2004) describe que de hecho en la antigüedad ya Aristóteles y Platón habían realizado profundos y variados estudios inter y multidisciplinares en los que integraba reflexiones de tipo jurídico, psicológico, político, sociológico, biológico, etc. Podríamos incluso afirmar que el

conocimiento interdisciplinario, como conocimiento emergente en los pliegues y mestizajes de los saberes consolidados, ha existido siempre (Sinaceur 1983). Torres (1994) por su parte, en su libro “Currículo Globalizado e Interdisciplinario”, hace una aproximación histórica a la interdiscipliniedad asegurando que la conceptualización de esta es una cuestión típica del siglo XX, aunque se reconoce que existieron intentos importantes también en épocas pasadas. La reseña histórica inicia con Platón como uno de los primeros intelectuales que plantea la necesidad de una ciencia unificada. Se hace un acercamiento al concepto de trívium, quadrivium considerándolos pioneros de una enseñanza integrada que agrupa a los ámbitos de conocimiento tradicionalmente denominados como letras y ciencias. Reseña que también contempla a la escuela de Alejandría, centro de investigación y enseñanza de carácter neoplatónico, la cual podría considerarse como la institución más antigua que asume un compromiso con una integración del conocimiento.

Más próximo en el tiempo se encuentra a Francis Bacon quien vislumbra la necesidad de tratar de unificar el saber, descrita en su obra *New Atlantis* (1627) donde resalta el valor de las academias y las sociedades científicas por ser los escenarios donde se hace posible la unidad del conocimiento. Un claro ejemplo del problema que se produce con el aislamiento de las ciencias lo expresa Montaigne cuando explica que si esto le ocurre a las matemáticas el juicio se falsea y se someten a un rigor aparente; pero a la vez propone una solución al declarar “Es necesario pasar de un espíritu a otro para corregir el uno por el otro. Es necesario que los cultivos se suplanten para no agotar el suelo”. Ambos pensadores citados por Borrero (2001).

Una muestra de esas mentes globales que se cultivan en la academia como lo planteaba Bacon, se puede apreciar en Leibniz quien describe una analogía entre las ciencias aisladas y una masa de personas que caminan a tientas sin dirección y atropellándose entre sí, en lugar de unir sus manos construyendo colectivamente (interdisciplinariamente) un camino útil para todos. Quizás la razón atribuible a esta actitud sea el miedo a lo incierto y la comodidad de aferrarse a certezas como más adelante lo aclarara Morín en su tratado sobre la ética compleja.

Hacia el siglo XVIII, existía entre los autores como Jean Le Rond, (citado por Torres, 1994), la preocupación expresa por explicitar las conexiones que mantienen entre sí los distintos ámbitos del saber tratando de ligar ciencia, técnica, razón y práctica social. Para Le Rond la solución eficaz de los

problemas inherentes al desarrollo de una sociedad exige la integración de las diversas áreas del conocimiento puesto que ella facilitaría un desarrollo más armonioso de cada disciplina en relación con las demás. Y en este mismo sentido, Versalio, (citado por Borrero, 2001) ya había declarado su inconformidad con el hondo abismo que separa las ramas del saber, el cual obstaculiza la exactitud y aplicación de los estudios; esta afirmación concuerda con la pretendida unificación de las ciencias propuesta por enciclopedistas como D'Alambert en cuyo ordenamiento enciclopédico buscaba reunir todas las artes y las ciencias principales para que con la ayuda del filósofo se lograra una súbita aprehensión del conocimiento integral.

Para Borrero (2001) esta pretensión de totalización no logra la anhelada universalidad de los conocimientos, aserción apoyada en el pensamiento de Gusforf quien ve en el enciclopedismo un intento coercitivo de "monismo epistemológico" superado por los ideólogos franceses defensores de la mutua dependencia de las ciencias o interdisciplinariedad. También acude a las reflexiones del filósofo, economista y político Turgot cuando expone:

"en nuestra época, la filosofía, o mejor la razón, extendiendo su imperio sobre todas las ciencias, llevo a cabo lo que en otros tiempos realizaron las conquistas de los romanos entre las naciones; unió todos los sectores del mundo literario, y arrasó las barreras que hacían de cada ciencia un Estado separado, independiente de los restantes". (p.62)

Esta consideración analógica encaja perfectamente en el dominio que en occidente la razón ha tenido sobre el conocimiento; un dominio que avasalla cualquier alternativa de saber, de pensar y de ser que no se circunscriba a los parámetros muchas veces dogmáticos que ella promulga. Esta razón es causa y consecuencia de la dificultad creciente de los sujetos y de las academias actuales para ver la realidad como un todo. Michelet (1825) enfatiza:

"la sabiduría antigua nos dice que las musas eran hermanas (...). El conocimiento es uno: lenguas, literatura e historia; física, matemática y filosofía, ramas del entendimiento en apariencia removidas unas de otras, de hecho se tocan; o mejor se combinan en sistema que nuestra debilidad contempla en sucesión, como por partes. Pero un día cada uno de nosotros se esforzará por aprehenderlas todas en majestuosa armonía de la ciencia humana"

Pese a la esperanza que siembra Michelet al asegurar que las personas de manera autónoma descollarán en la mirada integradora del saber, los principios y políticas que emergerán de la industrialización y se promoverán desde modelos económicos capitalistas, las revoluciones industriales y los procesos de transformación de las sociedades agrarias van a abrir el camino hacia la disciplinariedad del conocimiento. Para Gusforf (citado por Torres, 1994) “el positivismo, el cientificismo, corresponde a ese nuevo estatuto del saber, donde cada disciplina se encierra en el espléndido aislamiento de sus propias metodologías, haciendo del lenguaje de las ciencias rigurosas un especie de absurdo”

Esta disciplinariedad encuentra su concreción con la perspectiva napoleónica profesionalista que erige muros aparentemente infranqueables entre las ciencias ahora convertidas en facultades y programas universitarios. En países como Colombia estas fuertes barreras entre las disciplinas siguen iluminando la construcción de currículos en los distintos niveles de la educación superior dando continuidad a la disciplinariedad y con ella a la fragmentación del conocimiento.

Algunas ciencias han pretendido revelarse contra la mencionada perspectiva buscando nuevas vías para vencer lo que Gusfort denomina “la patología de la ciencia” y su consecuente “disociación de la existencia humana”; es el caso de las llamadas ciencias sociales que para defender criterios de científicidad emplearon como herramienta la defensa de la interdisciplinariedad. De acuerdo con Martin Landau (citado por Torres, 1994), se puede concebir dos momentos interdisciplinares en las ciencias sociales, el primero se ubicaría históricamente entre la primera guerra mundial y los años 30 en el que de acuerdo con este autor se dio “una notable colonización de las ciencias sociales y la propia filosofía con las metodologías de corte positivista dominantes de las ciencias físicas y naturales”. (p. 52)

Hubo un segundo momento que propugnaba por una integración de las ciencias sociales y al que se adhirieron muchos departamentos universitarios y de investigación, sin embargo, el proceso se quedó corto y la filosofía interdisciplinaria se convirtió en un slogan, “la inercia pudo más y al final lo que resultaba es que unas disciplinas o áreas de conocimiento compartían espacio físico y horario, yuxtaponían sus contenidos etc., pero no llegaban a un auténtico intercambio o a una auténtica integración de conceptos, metodologías, modelos, etc.” (Torres, 1994, p. 53)

Las razones y finalidades de las propuestas interdisciplinarias suelen ser muy diferentes, pero siempre con un común denominador y es que es una solución necesaria, si de verdad queremos llegar a comprender el mundo que nos toca vivir y hacer frente a los problemas cotidianos y futuros. No obstante, y retomando la precisión que hace Torres (1994) acerca de las tentativas de promoción de la interdisciplinariedad en las ciencias sociales y humanas, se observa con preocupación la vulnerabilidad de las disciplinas a caer en simples modelos de aglutinación que, en últimas, las hace reincidir en el dogmatismo cientista quitándoles el impulso de abrir fronteras que promuevan su mutuo crecimiento y especialmente el aporte multidireccional en la comprensión y la transformación de complejas realidades humanas como las del llamado “tercer mundo”. Para Torres (1994), “lo verdaderamente decisivo es que se pueda controlar el poder de la ciencia que se construye, que su utilización no sirva para la opresión y marginación de colectivos humanos y para beneficio predatorio de quienes lo utilizan escudándose en la mistificación de lenguajes, metodologías y tecnologías”. (Pg. 58)

2.3 CONTRASTES ENTRE DISCIPLINARIEDAD E INTERDISCIPLINA

“Una disciplina es una manera de organizar y delimitar un territorio de trabajo, de concentrar la investigación y las experiencias dentro de un determinado ángulo de visión. De ahí que cada disciplina nos ofrezca una imagen particular de la realidad, o sea, de aquella parte que entra en el ángulo de su objetivo” (Torres, 1994, p. 58). Se deduce que la tarea disciplinar es precisamente la de cercar un objeto de estudio particular, una fracción concreta del saber que cierra la mirada del sujeto cognoscente y promueve un quehacer rutinario, un estilo predecible de acción en el mundo.

Según criterio del autor condiciones tan rígidas y limitadas van a originar que muchos corpus de conocimiento no alcancen el rótulo de ciencia (entre ellas muchas prácticas y tradiciones de las diversas ciencias sociales y humanas) y en el fondo un innegable cientificismo va a dominar las principales conceptualizaciones de lo que es o no una disciplina. Bajo esta concepción cualquier saber si desea adquirir reconocimiento social, va a tener que someterse a los requisitos de las ciencias físico-naturales. De ahí las dificultades que hasta nuestros días se vienen constatando a la hora de catalogar saberes como las artes, la ética, la política, la historia, la educación, etc., que difícilmente pueden incorporar esos requisitos de cientificidad defendidos por el positivismo.

Según Marcel Boisot, citado por Torres, una disciplina se caracteriza por tres elementos. En primer lugar por objetos observables y/o formalizados, ambos manipulados por medio de métodos y procedimientos; segundo por fenómenos que son la materialización de interacción entre estos objetos y finalmente, por leyes que den cuenta de los fenómenos y permitan predecir su operación. Como sustento de esta composición de disciplina el Diccionario de Filosofía de Brugger explica:

“disciplina –de disco, aprender- es sinónimo de la rama de la ciencia o simplemente ciencia. Solo que el término disciplina conlleva el sentido de rigor, dedicación, entrenamiento y ejercicio de los hábitos científicos para elaborar, transmitir y aprender una ciencia. Formalmente, entonces, cada disciplina abarca los elementos regulares observables, la interpretación de sus interacciones y la formulación o predicción del principio o ley que los regula. En consecuencia, cada disciplina es una estructura que abarca algún aspecto específico de la realidad”

Tal y como se planteaba en el acápite anterior, esta especificidad propia de lo disciplinario tomó su mayor impulso con la industrialización, proyecto histórico y socio económico que reclamaba la especialización del conocimiento como corolario del avance científico y tecnológico, sin sospechar quizás los funestos efectos de la parcelación del saber (entendido aquí como indicativo del conocimiento) cuya oposición radical con respecto a las necesarias formas globales y omnicomprensivas de acercarse a la realidad, todavía se observa con pesadez en muchas universidades colombianas. Las concepciones positivistas de la ciencia que fueron las abanderadas de la “fiebre” científicista y objetivista, dividieron el conocimiento en compartimentos clausurados con lo que encaminaron a cada disciplina a ocuparse de un único y específico objeto, sin entrometerse o dejar que otras se entrometan en su terreno o parcela, pero, ante todo cuidándose de los “peligros” de caer en las supuestas ambigüedades de la subjetividad, considerada en el apogeo positivista como fuente de todo error y desviación del camino del saber científico y válido. Como es bien sabido, el exceso de disciplinariedad entraña una estrecha relación con la separación radical entre sujeto y objeto con base en una idea de realidad ya dada (objetiva) frente a la cual, se debe hacer abstracciones, esto es, reflejos o representaciones de un mundo previo a cualquier experiencia humana.

Es así como el paradigma positivista termina siendo el encargado de imponer las condiciones para que un cuerpo de conocimiento sea considerado como

disciplina y como efecto colateral saca de esta categoría corpus de conocimiento como las artes, la ética, la política entre otras, por ser incapaces de someterse a sus niveles de formalización. Con ello, las ciencias retroceden y la disciplina disipa su fin, la búsqueda y construcción de conocimiento –en palabras de Max Neef- como necesidad axiológica de entendimiento, se relega a una simple aplicación y utilitarismo, en otros términos a su explotación.

Ante esta forma de concebir la construcción del conocimiento, va a ser la escuela de Frankfurt una de las tendencias que formule su postura crítica, centrando su atención en “depurar los rasgos compulsivos y cosificantes (positivistas) presentes en las mismas categorías filosóficas y científicas de la cultura occidental, enarbolando como alternativa una nueva postura teórica – metodológica para las ciencias sociales, centrada en el ideal de la autorreflexividad” (Rodríguez, 1989, citado por Torres pg. 59). La razón instrumental es contemplada desde esta escuela como la causa de la “ingenierización” de la sociedad, lo que estimula en las disciplinas científicas la metamorfosis a disciplinas auxiliares de la técnica.

En su arqueología del saber, Foucault (1979) señala que el movimiento de la Ilustración puede considerarse como el último intento de la cultura occidental de homogeneizar la cosmovisión con fines de universalización y absolutismo pese a que la intencionalidad de dicho movimiento en un comienzo fue la de traer a la experiencia humana una forma de conocer -el empirismo- que apuntara a superación de la ingenuidad propia del teocentrismo y se direccionara hacia la auto-crítica y la toma de conciencia del vínculo indisoluble entre las ideas y la acción.

Sin embargo, en la obra Dialéctica del iluminismo, escrita en 1947 por Theodor Adorno y Max Horkheimer se hace evidente la degeneración a la que según la escuela de Frankfurt, había llegado el pensamiento ilustrado, de su nacimiento y potencial iluminado a la conversión del mismo en una lógica y en una ideología dominante de supercontrol, negación del pensamiento crítico, dominación y reducción de todo fenómeno a un orden fijado de antemano.

Según Torres (1994), la teoría crítica tendría entre sus finalidades rescatar la razón de la lógica de la racionalidad tecnológica. En esta racionalidad no se daba importancia a la génesis, desarrollo y naturaleza normativa de los sistemas conceptuales que seleccionan, organizan y definen los hechos. Por lo tanto, se asume que el concepto de ciencia presentado por el positivismo

desconoce la influencia de los procesos sociales en su construcción, contrario a ello aparece como una actividad “pura” del pensamiento. En general, a la teoría tradicional se le oculta su propia sujeción al aparato social, desconociendo la influencia directa de las dimensiones más sociales y humanas.

Una concepción de disciplina en un sentido más amplio y que responde mejor a la realidad, es la propuesta por Immanuel Wallerstein (1998), que afirma “las disciplinas son agrupaciones intelectualmente coherentes de objetos de estudio distintos entre sí”; el destacado autor se opone a lo que las universidades entienden como disciplinas pues son análogas a “compartimentos estancos” los cuales, en lugar de favorecer la comprensión del mundo se han convertido en un verdadero obstáculo. Para él, lo ideal es alcanzar la unidisciplinariedad tomando como referencia la ausencia de razones intelectuales que separan las ciencias sociales y las distingue en distintas disciplinas, el trabajo de estas ciencias por lo tanto, debe ser considerado parte de una única disciplina capaz de responder plenamente al sinfín de interrogantes que el fenómeno social les demanda.

Prigogine y Stengers, citados por Casares Serrano (2005) en este orden, también establecen la siguiente reflexión:

“la historia de las ciencias no tiene la sencillez atribuida a la evolución biológica hacia la especialización, es una historia más sutil, más retorcida, más sorprendente. Es siempre susceptible de volver atrás, de volver a encontrar, en el seno de un paisaje intelectual transformado, preguntas olvidadas, de demoler los tabiques que han constituido y, sobre todo, de estar por encima de los prejuicios más enraizados, incluso de aquellos que parecen serle constitutivos”

Esta manera de ver y asumir la disciplina no solo enfrenta los “dogmas” que emergen del positivismo, sino también aquellos que han perpetuado ciertos ordenamientos sociales caracterizados por el deseo visceral de algunos grupos minoritarios de perpetuarse en el poder, situación observable tanto al interior de las naciones como a nivel mundial, tal aserción tiene su fundamento en lo descrito por Wallerstein (1998), cuando relata que el siglo XIX fue testigo de la consolidación innegable de la hegemonía estadounidense, con despliegue de poder tecnológico, científico y económico potencializado en gran medida por el positivismo de las ciencias, y de la autoafirmación geopolítica del denominado “tercer mundo” que para ese instante se reforzaba como un escenario de

conflictos. En consecuencia, el sistema universitario de los primeros (estadounidenses) pasa a ser el más influyente a nivel mundial, dejando muy en claro la división del trabajo dentro de las disciplinas –en especial en las ciencias sociales- y como por encargo las encamina a “entrenar a los historiadores, economistas, sociólogos y politólogos para estudiar lo que estaba ocurriendo en otras partes del mundo” (Wallerstein, 1998, p. 14) para fortalecer su hegemonía, propósito velado.

Esta consolidación hegemónica también tiene raíces en algunas concepciones de disciplina sesgadas a la disociación del conocimiento, como la propuesta por Toulmin (1977) quien establece que para poder considerar una disciplina como tal, ésta deberá cumplir cinco condiciones:

1. Sus actividades tienen que estar organizadas alrededor de, y dirigidas hacia, un conjunto específico y realista de ideales colectivos acordados.
2. Estos ideales colectivos imponen determinadas exigencias a todas las personas que se dedican a la prosecución profesional de las actividades involucradas.
3. Las discusiones resultantes brindan ocasiones disciplinarias para la elaboración de razones en el contexto de argumentos justificativos cuya función es mostrar en qué medida las innovaciones en los procedimientos están a la altura de esas exigencias colectivas.
4. Para tal fin, se desarrollan los foros profesionales en los cuales se emplean procedimientos reconocidos para “elaborar razones” dirigidas a justificar la aceptación colectiva de los nuevos procedimientos.
5. Los mismos ideales colectivos determinan los criterios de adecuación por los cuales se juzgan los argumentos aducidos en apoyo de esas innovaciones.

Es así como emergen y se arraigan las denominadas comunidades científicas, escenarios fundadores de círculos de profesionales ávidos de una identidad propia con límites suficientemente claros no solo en cuanto al objeto de estudio sino a las condiciones que caracterizan sus ejercicios. Si bien estos colectivos de estudiosos de las ciencias coadyuvaron en la desmitificación del científico de laboratorio ajeno a los acuerdos y consensos sobre las verdades del mundo, con la defensa de la disciplinarización y la especialización del saber terminan por volverse grupos cerrados que amplían las brechas de disciplinas y profesiones entre sí.

La aparición de innumerables disciplinas va a influir en todo el ámbito científico y en la vida pública en general, Torres (1994) subraya el hecho que numerosos

campos científicos surgen incluso relacionados con el mismo objeto de estudio, pero manteniendo una total desconexión e ignorancia entre ellos, lo que va a dificultar en gran manera la comprensión real y completa de aquellos fenómenos de los que se ocupan, tendencia que se volverá tan habitual y enraizada en las comunidades científicas que terminara normatizándose y extendiéndose espacial y temporalmente por todo el occidente, a través de los contextos universitarios.

El mencionado investigador sugiere que con la ocurre un fenómeno análogo al efecto del fetichismo, consistente en que una cosa producida, hecha por los hombres a través de todo un complejo proceso de producción, es conocida luego solo en sus resultados (en nuestro caso la ciencia “acabada”), los que son tomados al margen del conocimiento de su “montaje” originario. Como resultado, la ciencia parece cosa “natural”, obvia, existente “por sí”, independiente de las condiciones sociohistóricas en que la realizaron los hombres.

De lo anterior se deduce como bien lo reclaman los autores hasta aquí reseñados, que la búsqueda de interdependencia de las disciplinas o interdisciplinariedad, debe conducir a las ciencias, en este caso a las ciencias sociales y humanas, a procesos mucho más significativos y complejos que aquellos que llevaron un día a la división de las ciencias, como el de las hegemonías teológica y económica por ejemplo.

“...el camino de la conformación de la mayoría de las disciplinas, no fue fácil, lo fácil fue continuar con la tradición, el conformismo intelectual: por el contrario, la innovación teórica, conceptual o metodológica, generalmente siempre acostumbra a verse como una amenaza” (Torres, 1994)

2.4 ¿POR QUÉ Y PARA QUÉ LA INTERDISCIPLINARIEDAD?

De acuerdo con Carlos Miñana Blasco (2000), profesor de Antropología de la Universidad Nacional, lo interdisciplinario surge “cuando una disciplina específica aborda un problema cuya comprensión lo supera o cuando al interior de ella misma se cuestionan sus teorías o sus fronteras...”. De la mano de Borrero (2001) se puede asegurar que es la interdisciplinariedad la llamada a respetar la autonomía de las ciencias y de las profesiones para permitirles relacionarse mutuamente a través de variados canales de encuentro. Para ello, es necesario reconocer que la sectorización del saber no es inherente a la ciencia, por el contrario obedece a un cierto invento de la mente humana, útil

en algunos aspectos, pero sin base sólida para la posesión de la ciencia de su ámbito propio, incomunicado e incommunicable, porque todas las problemáticas, sus ángulos de discusión y sus productos convergen irremediablemente en un nodo articulador.

Mazzotti (1999), establece que a finales de los años 50 y comienzos de los 60 va a hacerse visible un ámbito que reclama con urgente necesidad la interdisciplinariedad: la educación, en especial en el mundo universitario, como una forma de superar las limitaciones de una enseñanza multidisciplinar fragmentada, descoordinada, acumulativa, poco comprensiva e ineficaz. Al interior de las instituciones de educación superior, la interdisciplinariedad deberá emerger como oposición a la visión asociacionista que infortunadamente aún subyace a muchos currículos educativos de las universidades colombianas, donde la fundamentación epistemológica de las diferentes disciplinas se basa en una sumatoria de asignaturas sin articulaciones reales en la praxis interna y externa de las disciplinas.

Los investigadores de la ESAP (1991) afirman:

“Son frecuentes las críticas a la atomización del saber, a la organización universitaria en unidades académicas aisladas y cerradas en sí mismas, a la organización de la enseñanza en tiempos y horarios establecidos rígidamente para cada disciplina en el plan de estudios y a las metodologías tradicionales de enseñanza que llevan a la pasividad, repetición acrítica de contenidos y dogmatismo. Estas prácticas curriculares tienen sus raíces en el pensamiento analítico y reduccionista, y en la visión mecanicista del mundo”. (p.2, 3)

Las teorías orientadas a la visión integral y a la síntesis en co-existencia con el análisis, son las que sostienen una perspectiva capaz de enfrentar los problemas generados por el mecanicismo que durante décadas se constituyó en la perspectiva imperante del mundo occidental. Tal es el caso de las teorías sistémicas, el pensamiento complejo, las teorías de la multidimensionalidad, entre otras.

2.5 ESPECIALIZACIÓN E INTERDISCIPLINARIEDAD

“The specialist is some one who knows more and more about less and less”

Chesterton (1874 – 1936)

La especialización es un hecho ineludible en muchos órdenes institucional, empresarial, social, incluso biológico y físico; baste con mencionar la *diferenciación celular* que experimentan algunas células para cumplir funciones específicas, por antonomasia se tiene la especialización de las células madre capaces de formar, restaurar o reconstruir diversos tipos celulares a partir de una misma línea germinal. De forma semejante especializar es una acción que se hace palpable tanto en organizaciones naturales –familia- como artificiales – estado, universidad- en razón de su funcionalidad.

Con Borrero (2001) se vislumbra la aceptación que desde la edad antigua mostraron Platón (428 aC) y Aristóteles 384 (aC) hacia la clasificación de las ciencias basada en la especialización del trabajo promulgando las capacidades propias de cada hombre en relación con sus oficios u ocupaciones, siendo ésta la plataforma que potencializara con el paso de los años la proliferación de profesiones y oficios, paralela al estallido de conocimientos y técnicas.

Este autor considera dos características típicas de las llamadas especialidades: la división de funciones que las instituyen y las dependencias/interdependencias; ambas visibles en la incidencia de la división de las ciencias y disciplinas sobre la división de las profesiones y especialidades. Sobra advertir que la especialización *per se* no involucra la separación de las ciencias, es claro el ejemplo de las disciplinas y las profesiones orientadas a lo orgánico que terminan especificando su estudio con base en la organización interna de los seres vivos sin perder la interconexión existente entre células, tejidos, órganos y sistemas, componentes de un todo llamado organismo. Es claro que en el campo del saber y especialmente en los procesos educativos, las disciplinas no pueden ser vistas como instrumentos para la exclusión pues el pensamiento dialéctico entre otras contribuciones de la de-construcción del cientismo, ha ayudado a la aceptación de los opuestos o diferentes como co-existentes; de esta manera es posible asimilar la aparente contradicción entre autonomía disciplinar al lado de interdependencia con otras disciplinas, es más, se puede afirmar que sólo la claridad en cuanto a los límites de una ciencia le abrirán el camino para su relación con otras.

En contravía a lo referenciado y al deber ser de las disciplinas, la diversidad de especialidades resultantes, ha fijado la organización científico-técnica del trabajo en escenarios sendos como el veterinario, agrícola, médico. Este último perceptible desde la óptica de Granda (2004), cuando afirma que el presupuesto filosófico teórico de la relación enfermedad – muerte dominante en

América Latina, es un símbolo subyugado por el método positivista, el estructural funcionalismo y el reconocimiento del poder del estado sobre la prevención de la enfermedad, que en últimas posibilitó el comportamiento técnico-normativo asumido por los salubristas. Bajo este presupuesto la salud pública en el plano disciplinario puede develar varios matices; algunos de ellos emergen como agregados de ideas pobremente hilvanadas que solo dan respuesta a proyectos funcionalistas útiles para el estado o para el mercado; otros dirigen su mirada al mundo de la vida sin lograr entenderlo o simplemente se deben a sus caprichos cientificistas. En este punto es innegable que las divisiones funcionales en los órdenes orgánico y técnico han repercutido directa e incisivamente en el orden social.

Retomando las características de la especialización propuestas por Borrero (2001), se encuentra en segundo lugar, el principio de dependencia e interdependencia explicable bajo la premisa que “cuanto más especializada llega a ser la parte, más depende ella de las restantes partes esenciales del todo y del todo mismo, tanto para la existencia de la parte, como para el ejercicio de la función que le es propia” (p. 17), ello advierte que por más independencia que se establezca entre las especialidades, más se acentúa la interdependencia recíproca entre ellas en relación directa al penetrante ámbito especializador. En efecto cada disciplina considera su “universo” de estudio desde un único punto de vista particular, él que a ella le compete; se toma al pez y se lo abstrae de su cardumen. Indiscutiblemente, las problemáticas del contexto en las que se desenvuelve el individuo aparecen y con ellas la falta de respuestas a las exigencias del entorno natural, social y cultural, la actividad científica desplegada bajo esta mirada solo genera un saber hiperespecializado, reduccionista y fragmentado. Si bien, la unidad del conocimiento es una de las premisas esenciales para esta investigación, con ella, es oportuno recalcar que la interdisciplinariedad no riñe con la especialización sino que por el contrario prioriza de ella, más aún, si existe un escenario para impulsar la interdisciplinariedad es precisamente por la especialización científica, que supere la tendencia cienticista a considerarla como la única senda posible para “profundizar” en un ámbito de conocimiento.

En realidad, el proceso creciente y fragmentario de la especialización en las ciencias para algunos autores como Granda (2004), comienza a partir del siglo XIX, antes de este periodo disciplinas como la física y la química no estaban tan diferenciadas, por el contrario, compartían espacios de interacción que les permitían movilidad y mayor comprensión de su corpus teórico. En buena

medida para este autor, tal proceso fue a la vez efecto y causa de la profesionalización de la ciencia que indudablemente comenzó su despliegue en este mismo siglo, con la proliferación –especialmente en Europa- de laboratorios de investigación y departamento universitarios “especializados” en las diferentes disciplinas científicas.

No es menester ocultar que el grado de especialización alcanzado por las diferentes disciplinas permitió un avance en la generación de nuevos conocimientos, convirtiéndose en la plataforma para la creación y mejoramiento de tecnología que agilizaba los distintos procesos en las cadenas productivas, sin lugar a dudas, esto en el ámbito educativo termino por afincar aún más la idea que centrar la investigación en una parcela menor posibilitaba profundizar más aún en su conocimiento, llegándose a considerar como un proceso de investigación más exhaustivo y más “científico”, indudablemente esta forma de asumir la especialización reafirma la idea que sólo con la dedicación de los investigadores a problemas cada vez más concretos y parciales era posible el progreso en la ciencia. Esta exigencia en gran medida también estuvo mediada por la urgencia creciente de poner el conocimiento científico al servicio del proceso de industrialización, proyecto socio-económico e histórico que ostenta tres principios cardinales -sincronización, uniformación y especialización- devastadores no sólo para el ámbito del trabajo, sino particular y funestamente para el ámbito educativo, pues son los potencializadores de la parcelación del saber (entendido como indicativo de conocimiento) y de la proliferación inmoderada de los sistemas tecno-científicos. Asimismo, se observa como la comunicación entre los científicos y las diversas disciplinas, así como entre éstos y la comunidad en general se ha visto seriamente lapidada, pues, no es infrecuente que dentro de una misma ciencia se encuentren “especialistas” incapaces de entender el universo de su disciplina y las conexiones que ella alberga y establece con otras disciplinas. Sin duda, este panorama se opone radicalmente a las imperiosas formas globales y omnicomprensivas de aproximarse a la realidad y con pesadumbre se reconoce que aún es el arquetipo dominante en muchas universidades latinoamericanas y particularmente colombianas.

En conformidad, Gonzales (2004), expone que un factor que obliga al esfuerzo interdisciplinario es precisamente la importancia creciente de los sistemas tecno-científicos –ámbito de las especialidades y profesiones técnicas- que predominan cada vez más en nuestra cultura incrementando constantemente su importancia en diversos aspectos de la vida social. Así pues, el desarrollo de

estos sistemas hace cada vez más complejos los procesos y acontecimientos que constituyen nuestro mundo y nuestra sociedad.

No reconocer la creciente complejidad de los sistemas y procesos reales es un craso error de perspectiva teórica, epistemológica y metodológica que se puede constituir en una pérdida de oportunidad para poder controlar dichos procesos con miras a la emancipación de las relaciones de explotación y dominación que han caracterizado al mundo moderno, y que se han potencializado con la ciencia y la tecnología moderna. Es aquí donde se hace necesario impulsar la interdisciplinariedad como “un recurso y una estrategia fundamental para la emancipación de la sociedad en su conjunto” (González, 2004, p. 590), que genere nuevas formas de ver, asumir, integrar e interiorizar las dimensiones humanas.

No es nuevo hablar de interdisciplinariedad, básicamente ésta ha estado presente durante muchos años de historia, por ejemplo, el mundo asistió a su revivificación a mediados del siglo XX, en la que estuvo marcada por una doble orientación: teórica y práctica (Miñana, 2000) en gran parte debido al redescubrimiento de la complejidad organizada de los acontecimientos físicos, biológicos, químicos, sociológicos entre otros, aspecto que ha dado lugar al surgimiento y desarrollo de las ciencias de la complejidad, cuyo tratamiento necesariamente es interdisciplinario (González, 2004). El redescubrimiento de estos acontecimientos dice Torres (1994) da pie a las primeras transformaciones de las disciplinas, suponiendo para ellas una integración o fusión especialmente para aquellas que comparten un mismo objeto de estudio, lo que conlleva a una mínima interacción entre disciplinas diferentes, dando origen a interdisciplinas o disciplinas con plena autonomía como: biofísica, geoquímica, medicina forense, sociología política, para Gass (citado por Torres, 1994) la interdisciplina que hoy se funda podría ser la disciplina del mañana, pues ésta es sensible a diversos tipos de variables; espaciales, temporales, económicas, demográficas, epistemológicas, entre otras, que terminan por sobre-exigir a estos corpus teóricos. Es necesario entonces, tener en cuenta que las disciplinas no son corpus eternos e inmutables, sino que por el contrario, son “fruto de un determinado devenir histórico” (Torres, 1994, p. 62).

2.6 INTERDISCIPLINARIEDAD, CONCEPTOS AFINES Y TIPOLOGÍAS

La revisión documental permite avizorar que en el transcurso de la historia social, educativa y cultural existen diversas concepciones y categorizaciones de

las relaciones interdisciplinarias, provenientes de igual multiplicidad de autores como Boisot, Heckhause, Piaget, Erich Jantsch, Ander Egg, entre otros, todos ellos dedicados a inquirir en la interdisciplinariedad la puerta de apertura a las verdaderas interconexiones.

Para el presente estudio se priorizan algunas clasificaciones con base en el interés que persiguen las autoras de re-significar la interdisciplinariedad en el marco de las categorías ética, estética, docencia universitaria, ciencias sociales y humanas y multidimensionalidad.

Marcel Boisot, por ejemplo, (1972) diferencia tres grandes tipos de interdisciplinariedad: aquella cuando una ley de una disciplina se aplica a otra, interdisciplinariedad lineal; la resultante de la interrelación entre dos o más disciplinas que son fuentes de leyes nuevas como la bioquímica, interdisciplinariedad estructural; y finalmente, aquella delimita el campo de estudio exclusivamente a un objeto concreto de investigación y a un específico campo de aplicación, interdisciplinariedad restringida. En esta organización se precisa de elementos de interacción, comunicación e integración mutua, que involucran la transferencia de conceptos, metodologías, procedimientos y epistemologías entre las diversas disciplinas.

Piaget (1979) por su parte, en “la epistemología de las relaciones interdisciplinarias”, alude a que el propósito de la investigación interdisciplinaria es la de procurar una reorganización de los ámbitos disciplinarios, mediante intercambios o recombinaciones constructivas. Para ello distingue entre: multidisciplinariedad, como el nivel más inferior de integración, que busca solucionar un problema con la ayuda de varias disciplinas; interdisciplinariedad, como el segundo nivel de asociación entre las disciplinas que las conduce a interacciones reales, es decir, una real reciprocidad de intercambio; transdisciplinariedad, considerada por el epistemólogo como la etapa superior de integración en el que es evidente la construcción de un sistema total de interacción en el que las fronteras de las disciplinas pierden su solidez.

Especialmente conocida y divulgada es la distinción promulgada por Erich Jantsch en el Seminario de la O.C.D.E 1979, entre: multidisciplinariedad, pluridisciplinariedad, disciplinariedad cruzada, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad. En él, el astrofísico también enfatiza sobre la importancia de la interdisciplinariedad para entender la realidad cuando es asumida como un sistema, explica la necesidad relacionar y tener siempre en cuenta sus

dimensiones sociales, políticas, sociológicas, económicas, entre otras, para el abordaje de sus problemas complejos; resalta el papel de la educación al momento de fomentar el discernimiento de situaciones complejas y dinámicamente cambiantes.

Para otros autores como Ander Egg (1994), un sinnúmero de términos son utilizados indiscriminadamente bajo la concepción de interdisciplinariedad conllevando a que el término en sí pierda su validez y esencialidad, entre estas acepciones el autor resalta aquellas que a su modo de ver han sido las de mayor influencia en la comunidad educativa, a saber: cuasi interdisciplinariedad, aproximación entre las disciplinas que tiene importancia por la posibilidad que instaure de crear condiciones propicias para la interdisciplinariedad; interprofesionalidad, aparece cuando un grupo de profesionales de diferentes campos trabajan juntos sobre un mismo objeto o problema, estableciendo una labor que podría ser mejor descrita como de cooperación en la que está ausente la verdadera interconexión disciplinar.

A inicios de los años 70 empieza a desarrollarse una terminología que pretendía, por un lado, dar cuentas de las distintas modalidades en que se realizaba la investigación disciplinaria y por otro afinar un concepto que podía ser demasiado ambiguo. Este esfuerzo de precisión conceptual para unos y enredo para otros, permite observar la diversidad de concepciones y prácticas, y la complejidad del concepto.

A continuación se presenta un cuadro basado en el original de Miñana y Gómez (2002), donde se esbozan en forma sintética conceptos cercanos a la interdisciplinariedad desde la concepción de diferentes autores, en él se abordan tipologías como multidisciplinariedad, pluridisciplinariedad, complementariedad, entre otros. La presentación de esta información permite descubrir la variedad de concepciones y prácticas, así como lo complejo del concepto.

Si bien a través del análisis de estas clasificaciones podemos advertir que en cada una de ellas se observa diferentes grados de desarrollo de la interdisciplinariedad que van desde las formas más simples de existencia de las disciplinas hasta las más complejas interrelaciones, las autoras seguirán en su búsqueda de re-significar la interdisciplinariedad a partir de concepciones que la acerquen a su propia complejidad y que faciliten develar en ella su sentidos ético y estético inmanente a su esencialidad.

AUTOR			TIPOS DE RELACIONES ENTRE LAS DISCIPLINAS		
Piaget 1970	Multi Solución de problemas	Inter Reciprocidad intercambios y enriquecimiento mutuo	Trans Disolución de fronteras, nuevas estructuras operativas y regulatorias		
Scurati 1977				Complementaria Superposición de disciplinas con objeto de estudio común	
Palmade 1977 (1979)	Multi Yuxtaposición de disciplinas diversas, a veces sin relación aparente entre ellas.				Pluri Yuxtaposición de disciplinas en diferentes campos La interacción desde comunidades hasta la de los directivos epistemológicos metodológicos procedimientos datos y de la interacción enseñanza correspondiente
Marín 1979	Multi Yuxtaposición (ej. Universidad)	Inter Relación genuina pero diversa: auxiliar, instrumental, conceptual, operativa, metodológica, teórica	Trans Tendiente hacia una cierta unificación de la ciencia; búsqueda de relaciones que las trasciendan para integrarlas en un conjunto con sentido		Pluri Yuxtaposición de disciplinas carácter
Jantsch 1979	Multi Yuxtaposición de	Inter Marco general	Trans Desaparecen los		Pluri Yuxtaposición de

(en Torres 1994)	materias diferentes; no son explícitas las relaciones entre ellas.	que integra y modificación e interdependencia de las disciplinas participantes	límites y aparece una nueva macrodisciplina		discipli
Heckhaus en 1982 (en Borrero 1989)				Complementación Cuando los efectos de ciertas disciplinas se solapan parcialmente entre sus respectivos campos de estudio	
Jacobs 1989 (dice basarse en Meeth 1978 y Piaget 1972)	Multi Yuxtaposición de varias disciplinas en torno a un problema pero sin intención de integración		Trans Más allá de las disciplinas. Centrarse en un problema y llevar el conocimiento más allá de los campos disciplinares		Pluri Yuxtap discipli relacio
Borrero 1989	Multi yuxtaposición		Trans Una disciplina asume un papel diagonal o transversal sobre las otras		Pluri Yuxtap predon
Morín 1990 (2000)		Inter Yuxtaposición en algunos casos; en otros intercambio y cooperación	Trans Esquemas cognitivos que atraviesan las disciplinas y que a veces pueden ponerlas "en trance"		
Ander – Egg 1984	Multi o Pluri Ambos hacen referencia al hecho		Trans No sólo busca el cruzamiento e		

<p>de que varias disciplinas se ocupan simultáneamente de idéntico problema, sin que exista entre ellos ninguna relación en cuando a "cruzamientos" disciplinares. Consiste en estudiar diferentes aspectos de unos problemas desde diferentes disciplinas mediante una agregación de competencias específicas de cada uno de ellas.</p>		<p>interpenetración de diferentes disciplinas, sino que pretende borrar los límites que existen entre ellas, para integrarlas en un sistema único</p>	
--	--	---	--

Por otra parte, y tomando prudente distancia de las propuestas en torno a la conceptualización de interdisciplinariedad, es perentorio referirse a tres grandes enfoques a la hora de entender la interdisciplinariedad: uno de tipo relacional –interdisciplinariedad débil, en términos de Mazzotti (1999)- de la que se deriva la configuración de un nuevo topos disciplinar (bio-física, por ejemplo); el segundo de tipo interactivo –interdisciplinariedad fuerte- para ella las fronteras entre disciplinas no son estables ni definitivas, por el contrario, son espacios de intercambio fértil que retroalimentan a las disciplinas en interacción; finalmente, la aproximación radical, crítica, antidisciplinaria, que pretende situarse por fuera de las otros acercamientos, como podrían ser interpretadas las propuestas de Morín, o las críticas deconstruccionistas o postdisciplinares (Lenoir, 1998).

A la luz de estas tres miradas, también se otea que los estudios interdisciplinarios dados en un plano más teórico han sido los más congenerados con el tema de la unificación de las ciencias, pues en la práctica han sido los de mayor influencia en el plano curricular en proyectos o estudios en los que se persiga el abordaje de una ciencia más integrada. En este sentido, los esfuerzos realizados han quedado inconclusos con el arribo del siglo XX, pues, las comunidades científicas en un alto porcentaje se han inclinado por la “seguridad” que les brinda el pensamiento posmoderno o postestructural al valorar sobremanera la diversidad lógica y su irreductibilidad gracias el “éxito” alcanzado en términos económicos y políticos generado por las divisiones más pragmáticas de la ciencia.

Finalmente, vale la pena subrayar que sea cual sea el enfoque que se quiera llevar a cabo, para un trabajo interdisciplinario es necesario que todos conozcan el lenguaje de cada una de las disciplinas implicadas; de lo contrario habrá dificultades de comunicación. No se trata sólo del sistema conceptual propio de la disciplina, sino del alcance que se les da a los diferentes términos (Ander Egg, 1994). Como bien afirma Piaget, 1966 (citado por Ander Egg, 1994), todo el mundo repite genéricamente que el futuro está en las investigaciones interdisciplinarias, pero en la práctica éstas son frecuentemente muy difíciles de organizar debido a ignorancias recíprocas y a veces sistémicas de las disciplinas.

Igualmente, el camino hacia la interdisciplinariedad supone también una actitud intelectual, en cuanto a modo de abordaje de la realidad (Ander Egg, 1994). Es decir, no cualquier forma de abordar la realidad con el propósito de conocerla y actuar sobre ella, facilita o permite un tratamiento interdisciplinario. Es necesario

asumir que el ser humano es multidimensional y en ese contexto podríamos pensar en una docencia universitaria de ciencias sociales y humanas bajo esta misma concepción.

2.7 LA NECESIDAD DE UNA DOCENCIA UNIVERSITARIA INTERDISCIPLINARIA

En uno de los apartes reflexivos de esta investigación se ha enunciado que la cultura es el alma de lo humano, pues bien, la Universidad desde su acepción latina *Universitas*, lleva consigo la capacidad transformadora de esa cultura, lo que supone en ella una responsabilidad congénita con lo humano. Para García (2007), la universidad ha tenido y tiene una importancia trascendental en la configuración cultural de la sociedad y su humanización, pues reúne las condiciones de libertad y autonomía para aprehender la multiculturalidad, recrearla y enriquecerla de manera permanente, en efecto, la universidad se debe al hombre, pero particularmente al hombre en sociedad.

En la actualidad esta relación simbiótica universidad – cultura ha sufrido una grave distorsión, quizá uno de los problemas que ahora tenga que enfrentar en esta dinámica relacional es, precisamente, haberse fortalecido en el entorno cultural como un molde de diseño terminado y homogenizante incapaz de afrontar las demandas sociales, políticas y económicas del nuevo siglo. Si bien esta inercia es observable y preocupante en todos los ámbitos universitarios, es absolutamente evidente, preocupante y significativa en el campo de la docencia universitaria.

El transitar por el camino de la reflexión en torno a la docencia universitaria permite dilucidar que si bien una de las funciones sustantivas de la universidad es la enseñanza, el artista en esta función es la docencia. El desdibujamiento actual de la docencia universitaria como arte obedece en gran medida a la inmovilidad que ésta ha manifestado ante una universidad en crisis y una sociedad cambiante. De acuerdo con Beledo (1982), la universidad latinoamericana enfrenta dos graves problemas: uno la falta de integración en el conocimiento y otro la ausencia del factor social al interior de la universidad, lo que nos lleva a vislumbrar que la docencia universitaria para el siglo XXI, exige la creación de lugares donde se cultive nuevas formas de crear, pensar, comprender el conocimiento no como una herramienta de dominio y opresión sino como un acontecimiento de liberación, pues la docencia no es el sinónimo de una simple transmisión de conocimientos sino la extensión de una red de

múltiples entrecruzamientos que ata puntos trascendentales, como la educación, la ciencia, el arte, la ética, todos en convergencia de un nódulo central: el crecimiento humano. En sintonía con esa búsqueda constante por la reivindicación de la docencia universitaria, emergen propuestas académicas desde el alma mater instituidas en el marco de los valores espirituales, culturales, sociales, científicos, académicos, biológicos, éticos, entre otros y de los principios fundamentales de universalidad, humanismo, respeto a la diversidad, libertad y responsabilidad, propuestas que solo encontrarán eco en aquellos investigadores dispuestos a la apertura incierta que plantea la vida misma, donde la razón instrumental deje de ser el eje de acción para adentrarse en la experiencia estética del enseñar y aprender, donde la ética sea el mástil de la solidaridad y la responsabilidad consigo mismo, con el otro y con el planeta.

En innumerables ocasiones, hablar de docencia es “reflexionar” desde sus perspectivas pedagógicas y didácticas, con el fin de, mejorar la comunicación maestro-docente, encontrar una evaluación integral, utilizar nuevas tecnologías, capacitaciones y actualizaciones por doquier, lo álgido de estas miradas es que de ellas simplemente se derivan programas o proyectos centrados totalmente en cuestiones técnicas y didácticas, que terminan por minimizar la tarea de facilitar la adquisición de habilidades y actitudes que los estudiantes necesitan para su crecimiento personal; de la misma forma que son encaminados a la implementación de estrategias como fórmulas pre-escritas carentes de una verdadera y exhaustiva auto-reflexión, que permitan re-crear nuevos escenarios para la docencia universitaria, resarcitorios del hombre como sujeto de conocimiento y sujeto de cultura; un sujeto sin limitaciones, sin obstáculos, sin influencias de lo pre-elaborado, libre del avasallamiento ideológico de la cultura occidental, sin el espíritu hegemónico que caracteriza los países desarrollados y sin la acre y machacante actitud “culturizante” de los medios masivos de información.

En este punto irrumpe exaltadamente la necesidad de forjar nuevas miradas sobre la docencia universitaria que posibiliten un horizonte aparente en el arte de enseñar; re-significar el sentido ético y estético de la interdisciplinariedad puede ser la perspectiva buscada para que la docencia también se re-signifique y de manera eficiente y eficazmente responda a los retos que plantea la colectividad y a los problemas de una sociedad en conflicto. Bien lo explicitan Guazmayán y Ramírez (2000), cuando señalan que el reordenamiento sociocultural y político de Colombia plantea nuevos retos y obligaciones al

sistema educativo y más concretamente a la docencia universitaria; propender por la metamorfosis educativa –se referencia en primer plano la docencia universitaria- es el responsabilidad y la muestra solidaria de de los actores involucrados en el arte de enseñar. Para esta investigación estos retos y estas obligaciones deben ser abordados *hic en nunc*, en sintonía con unas ciencias sociales y humanas que re-conozcan la multidimensionalidad humana.

2.8 ÉTICA

La cavilación emprendida por las autoras sobre la inexcusable e inaplazable interdisciplinariedad en la docencia universitaria, ha puesto en crisis y premura la necesidad de escudriñar los sentidos que le devuelven tanto a la interdisciplinariedad, como a la docencia, la capacidad de entablar relaciones significativas de responsabilidad individual, con el otro y con la vida en todas sus manifestaciones.

Muchos interrogantes giran en la actualidad en torno a la ética, diferentes organizaciones propenden por una estructura ética basada en la armonía, en la dignidad humana, respeto y en los procesos de relación con el entorno. La cavilación emprendida en este estudio sobre la inexcusable e inaplazable interdisciplinariedad en la docencia universitaria, ha comprendido que dentro de sus núcleos reflexivos es substancial la consideración de la dimensión ética, pues ella juega un papel preponderante a la hora de entablar relaciones significativas de responsabilidad individual, con el otro y con la vida en todas sus manifestaciones.

El sentido más antiguo de la ética como disciplina filosófica reside en las concepciones Aristotélicas y la moral teleológica del bien. Fue Aristóteles quien fundamentó la denominación de ética para designar lo concerniente a los principios del bien y del mal. Esta ética se cimienta en una finalidad normativa exterior al hombre –la naturaleza-, el bien conduce a la felicidad y ésta nuevamente al bien: heteronimia, la ética por tanto, es el camino y el uso de la razón y la voluntad –no determinada por la razón del sujeto- que conducen a un hombre a alcanzar la felicidad (eudemonismo). En el primer libro de la *Ética a Nicomaco* se afirma,

“...cuál es el fin de las humanas acciones, porque entendido el fin, fácil cosa es buscar los medios para alcanzar; y el mayor peligro que hay en las deliberaciones y consultas, es el errar el fin, pues errado éste, no pueden ir los medios acertados. Prueba el fin de las

humanas acciones ser la felicidad, y que la verdadera felicidad consiste en hacer las cosas conforme a recta razón, en que consiste la virtud” (p. 17)

Aristóteles considera la ética como ciencia práctica –uso de potencialidades- basada en el sentido común obligado para alcanzar la felicidad, que no es otra cosa que la actividad del alma racional ejerciéndose conforme a la virtud.

Posterior a Aristóteles, Epicuro desarrolla un sistema de pensamiento en el cual se contempla que la finalidad de la vida es el placer racional, limitando los deseos, superando el dolor y evitando las preocupaciones. Para este filósofo griego todos los conocimientos parten de la sensación y aquellos de carácter ético, de las sensaciones concretas del placer –ausencia del dolor- y del dolor. Primordialmente la ética de Epicuro es la culminación de este sistema de pensamiento que intenta evitar los miedos en sus diversas manifestaciones – porque paralizan al ser humano- y procura perseguir todo aquello que se considere bueno y valioso (la ataraxia), para conseguirlo es necesario tener una vida sobria sin crearse necesidades.

Las concepciones griegas acerca de la ética se ven superadas por el pensamiento cristiano, García (2002), afirma que su importancia radica en que trae consigo una nueva concepción del hombre y del mundo, aquel hombre “creado a imagen de Dios” es una persona. La llegada del cristianismo marca una revolución en la ética, al introducir en Occidente el dogma de la Encarnación y de la Trinidad y con ello una concepción religiosa de lo bueno. La primera idea ética cristiana se fundamenta en la premisa: “lo que quieras que los hombres te hagan a ti, házselo a ellos. Por tanto, el cristianismo es una religión -más no una filosofía- que continúa con una visión heteronómica del hombre y establece una moral deontológica precisada por principios cerrados, universales y absolutos.

Las concepciones éticas abordadas hasta el momento son heterónomas, es decir, la obligación moral se impone como algo proveniente del exterior (naturaleza o Dios) no elegida por el hombre. Será durante el transcurso del siglo XVII que las reflexiones sobre la ética dejarán la heteronomía para dar paso con Immanuel Kant a una ética formal y autónoma –la norma moral es planteada por el hombre-, aquí el hombre escapa de las leyes de la naturaleza y las leyes divinas y se contempla como un ser libre que sustituye su propia legislación a toda causalidad, le confiere a la razón humana la capacidad de

conocer y dictarse a sí misma sus propias leyes morales que emanan de lo que Kant denomina un imperativo categórico, pues solo este captura el atributo clave de la moralidad, por su carácter incondicionado. En su Crítica de la razón práctica, el filósofo alemán plantea,

“... la razón se ocupa de los motivos determinantes de la voluntad, la cual es una facultad que o bien produce objetos correspondientes a las representaciones o por lo menos se determina a sí misma para lograrlos, es decir, determina su causalidad” pg. 14.

La razón práctica que alude este autor no prescribe ninguna acción, no manda hacer nada concreto, es más bien un mandado moral sin condiciones que no obedece a ningún sentimiento, impulso o deseo personal, sino a la voluntad de hacer siempre lo que se deba hacer, pues ella es la que determina cómo se debe obrar (ética formal). De acuerdo a García (2002), Kant funda una moral de la autonomía de la voluntad, según la cual el solo referente es la universalización de la ley propuesta por la razón, en palabras de Kant, “...para su legislación se requiere que sólo necesite suponerse a sí misma, porque la regla sólo es objetiva y universalmente válida cuando rige sin condiciones subjetivas contingentes que distingan a un ente racional de otro” (p. 18)

Sin lugar a dudas con Kant la ética adquiere una entidad propia pues retoma la conciencia moral misma –autonomía-, demostrando que el objeto de conocimiento ha de acomodarse a las facultades cognoscitivas del sujeto y no al contrario. Igualmente, tendrá una influencia significativa en teorías éticas posteriores, Apel, Habermas entre otros.

Hacia el siglo XVIII como lo señala García (2002), el marxismo como doctrina ética aporta una crítica de las morales del pasado y en especial de la moral capitalista, antepone ante ellas una moral esencialmente revolucionaria con el fin de liberar al hombre de su alienación política, religiosa e ideológica. Lejos del pragmatismo ciego e irreflexivo, la teoría crítica –filosofía crítica- de Marx no es un asunto sólo teórico, sino que es un instrumento que sirve para la liberación humana y esto ocurre cuando dicha teoría impregna a las masas y viceversa proporcionándoles su profundo sentido ético que sirve de base, camino y fin del actuar liberador.

- **La necesidad de desentrañar un nuevo sentido ético**

Ante el cientismo reduccionista contemporáneo todavía hegemónico expuesto y legitimado por la hiperespecialización de los saberes y el resurgimiento general del pragmatismo que ha llevado a descubrir que los problemas que hoy en día abaten a los países como Colombia no son solucionables desde la mirada unidimensional, emerge la idea constante de la metamorfosis que debe sufrir la Universidad. La educación del siglo XXI tiende a formar individuos preparados en especialidades concretas, listos para un rendimiento profesional inmediato, una competencia laboral desenfrenada, relegando en la mayoría de los casos la verdadera formación humanista que ultimadamente conlleva a una sociedad indiferente e insolidaria. Los problemas que hoy enfrenta la Universidad son complejos y exigen de ella soluciones inmediatas pero significativas. De ahí la necesidad de una ética como dimensión fundamental de una alternativa de cambio –la interdisciplinariedad-, una ética que no intente establecer normas de comportamiento o manuales de convivencia sino que trascienda “lo que hacemos y lo que nos hace”, una ética cuyas fuentes sean la solidaridad y la responsabilidad con el individuo mismo, con el otro y con la vida, como lo plantea el filósofo y político Edgar Morín.

Para Morín (2006), la ética “no es una norma arrogante ni un evangelio melodioso. Es el hacer frente a la dificultad de pensar y de vivir” (pg. 224), para este autor no se trata de predicar normas y buenas costumbres o presentar una lista de lo bueno y lo malo, lo aceptable y lo prohibido, este tipo de acciones son el comodín ideal de una vida sin cuestionamiento, crítica o reflexión, simplemente le facilita al ser humano acomodarse a una realidad con el más alto grado de indiferencia que este pueda exhibir. Se trata entonces de conocer y actuar para poder vivir, en donde, conocer no es una actividad pura, ni automática, por el contrario, es el producto humano fruto de los intercambios, las diferencias, las interrelaciones con la especie, la sociedad y el planeta, que conllevan siempre a la construcción, subsistencia o transformación de un determinado “sistema mundo”.

La ética no puede ser una imposición heterónoma, una presunción lógica desde teorías establecidas, ni mucho menos una deducción cien por ciento espontánea, su deber ser implica una re-construcción individual y colectiva que trabaje incansablemente por la humanización del planeta, por lograr una unidad planetaria en la diversidad que esta plantea, que legitime al otro tanto en la

diferencia como en la identidad consigo mismo, que se fundamente y haga emerger de ella la responsabilidad y la solidaridad planetaria.

Morín (2006) afirma que esta ética “se nos manifiesta, de forma imperativa, como una exigencia moral” (p. 22). Imperativo que para este filósofo surge a partir de tres fuentes que se reconocen y se correlacionan entre sí, una fuente interior al individuo que la percibe como un deber, una exterior dada por la cultura, las creencias y las normas de una comunidad y una anterior surgida a partir de la organización biológica, transmitida genéticamente. Estas tres fuentes revelan para Morín, tres instancias inseparablemente unidas individuo-sociedad-especie, que en su interacción le darán una cualidad propia al sujeto.

Desde la mirada de Morín (2006), “ser sujeto implica autoafirmarse situándose en el centro del propio mundo”. La autoafirmación a la que hace referencia el autor carga consigo dos principios, uno de exclusión que asegura la identidad propia del individuo y uno de inclusión que inscribe el “YO” en relación con el otro. Bajo el encuentro de estos dos principios todo acontece como un doble dispositivo lógico que tolera lo antagónico y lo complementario, “viviendo para sí y para el otro de forma dialógica” (p. 23). Permitiéndole al sujeto comprender que las contradicciones no se superan y/o suprimen en una categoría superior, que los antagonismos no son disyuntivos sino complementarios y que es a través de la complejidad que nos acercamos más a lo real. En este caso a la complejidad de la ética.

Es ineludible bajo esta reflexión no asumir que los tiempos modernos han producido dislocaciones y rupturas éticas en la relación primordial individuo/sociedad/especie. Más aún –y a nuestro pesar- existen relaciones en donde la ética ha sido planteada desde la exterioridad, la simplicidad y la conveniencia, asumiéndose como un simple manual o normas que deben cumplirse, tal es el caso de la relación, ética – educación, instituida como una circunstancia aislada de su contexto vital y social, de la cual, no pueden aflorar más que efugios a una realidad compleja que constantemente le reclama a las disciplinas del conocimiento mayor asertividad en su campo de saber.

Mayor claridad nos proporciona Morín (2006), cuando establece que en tiempos modernos la política, economía, ciencia y arte dislocan la ética global que imponía la teología medieval. Por ejemplo, si bien es cierto que la economía comporta una ética de los negocios, que precisan respeto a los contratos, también es cierto que obedece al imperativo de la ganancia, que conduce a la

explotación de los otros humanos. En este sentido, Tamayo y Martínez (1994) explicitan que solo basta contrastar la nueva relación ética – educación –de autoritarismo y conveniencia- con aquellas que sostenían los griegos, en donde el maestro instituía con el discípulo un diálogo permanente, tomándolo en serio y exigiéndole, incitándolo, en un ejercicio del preguntar, convirtiendo esta relación en todo un arte, lejos de dogmas e imposiciones. Bien describen estos autores esta relación cuando afirman:

...el logos no es la mera inquietud por el saber, no es sólo el deseo sofista de erudición y retórica sino el horizonte iluminador desde donde la vida individual y social tienen sentido o mejor el fundamento mismo de la sociedad, la verdad y la virtud que está ya allí en el interior y se vive en la eticidad. (p. 32)

La ciencia moderna afirma Morín (2006) se fundó sobre la disyunción entre el conocimiento y la ética. La cultura disciplinar por ejemplo fragmenta el conocimiento, de la misma manera que la formación especializada separa al científico de su realidad compleja, volviéndolos –a disciplinas y científicos- indiferentes a la problemática epistemológica y desde luego a la problemática ética. La ética del conocer por conocer sucumbe fácilmente ante la manipulación suscitada por el progreso científico llevando a la cima a la racionalidad instrumental y poniéndola, según el autor, “al servicio de los fines más inmorales” pg 27.

Dussel por su parte elabora una profunda crítica a la “moral vigente” responsabilizándola de la inestable situación socioeconómica y de las relaciones de dominación de los pueblos en los países subdesarrollados. A través de sus textos, este autor es capaz de permitir la comprensión del significado de la globalización y de cómo mantener una teoría ética que no asuma el rol de víctima, pero que tampoco se preste para ser victimaria. Su libro “Ética de la Liberación” es antes que nada una historia crítica de la ética.

La fundamentación de la ética en Dussel integra otras visiones y retomando referentes anteriores valiosos en la elaboración de su nueva concepción. Por ejemplo, incorpora el aspecto material característico de las éticas comunitarias pero superando de ellas, su relativismo posmoderno. Igualmente, recoge e integra aspectos de la ética Kantiana que apunta a la universalidad formal, corrigiendo lo implícito de la materialidad de la misma. Dussel se convierte en el mediador por excelencia para retomar las grandes corrientes de la ética, en los extremos material y formal, ambos superados en la propuesta de la ética de la

liberación. Para Dussel la ética debe cumplir con la exigencia de la sobrevivencia de un ser humano autoconciente y autorresponsable. En la situación actual de crisis ecológica, de estados de dominación de los pueblos, de subdesarrollo y otros problemas complejos y globales, la ética debe ayudar a la concienciación de estos problemas y su solución. A través de sus reflexiones Dussel revive la actitud epistemológica de Marx, en cuanto al análisis, juicio y evaluación de un sistema social a partir de las víctimas que ese sistema produce en contraprestación de su existencia.

En consonancia con lo expresado por Dussel (1998), Morín (2006) declara que la crisis de los fundamentos éticos observada y evidenciada en la actualidad es producida y a su vez productora de:

- “el deterioro acrecentado del tejido social en numerosos dominios”, para Fleury (1999), el patrimonialismo –uso privado de la cosa pública-, el autoritarismo –dimensión democrática ausente- y la exclusión son las características principales de la relación Estado - Sociedad en América Latina, el resultado no puede ser otro que una sociedad en crisis, incapaz de responder sus propias demandas sociales, políticas y económicas.

- “el debilitamiento del imperativo comunitario y de la Ley colectiva en el interior de las mentes”, con la recepción de discursos emitidos desde la hiperespecialización, el desarrollo científico-técnico y la posmodernidad, comienzan a tomar ventaja disertaciones que plantean tanto la fragmentación de los sujetos sociales como la ausencia o el debilitamiento del un imperativo ético que presida al individuo, a la sociedad y a la especie.

- “la degradación de las solidaridades tradicionales”, para Morín (1997), la civilización occidental se ha mundializado, al igual que el ideal de desarrollo, este último concebido como una “especie de máquina cuya locomotora fuera técnica y económica, y arrastrara a los vagones, es decir, al desarrollo social y humano”. Lo cierto, es que el desarrollo contemplado únicamente desde el punto de vista económico no favorece y en algunos casos excluye el desarrollo humano y social, anteponiendo un carácter anti-ético al concepto de desarrollo con la desintegración de las solidaridades tradicionales de la familia, del barrio y de las comunidades primero en las sociedades “ricas” y “desarrolladas” y luego, en las sociedades tradicionales.

- “la desarticulación del vínculo entre individuo, especie, sociedad”, alrededor de esta triada se desenvuelven las interacciones capaces de viabilizar las

transformaciones que el mundo necesita hoy. Es preciso anclar el concepto de unidad y diversidad en el claro entendimiento de que el todo jamás será la suma de las partes, sino que como totalidad –sea el individuo, la sociedad o la especie- tiene múltiples dimensiones, inter-conexiones, interdependencia y completud en la interacción de sus partes. Para Morín (1997), el individuo es más que un resultado biológico, los hilos relacionales que éste establece con otros individuos es lo que genera la sociedad y ésta en sentido inverso retroactúa sobre los individuos, así la triada no solo es inseparable sino que cada uno es co-constructor del otro, razón de peso para el autor cuando plantea, “toda mirada sobre la ética debe percibir que el acto moral es un acto individual –viene dada desde el sujeto- de religación: religación con el prójimo... religación con la sociedad y en el límite, religación con la especie humana” (p. 24)

Ya en el contexto educativo y en afinidad con autores como Torres, Morín, Althusser, entre otros, es legítimo afirmar que el saber científico técnico ha subvertido la concepción de educación en el mundo del hombre, existe hoy en día un grave deterioro ético a nivel general en el proceso educativo como resultado del impacto que el acelerado desarrollo tecnológico ha tenido sobre este, incorporándolo en las leyes de mercado globalizadas, que han establecido como fin último de la educación, la producción de ciencia y la creencia dogmática de ser ésta la portadora de la verdad por excelencia. Los fundamentos éticos están en crisis en el mundo occidental, el sentido de la responsabilidad se invisibiliza y el de solidaridad desfallece.

Para Tamayo y Martínez, (1994) el mundo ha sido testigo ocular de la desaparición del diálogo entre los actores educativos, de la presencia de un maestro que habla desde verdades absolutas y de un discípulo que no pregunta, solo escucha y su mayor aporte es permanecer en silencio, ante esta realidad los autores sostienen que esta ética que se visibiliza e invisibiliza en los actuales procesos educativos está fundada en el logos exterior y que por consiguiente no puede llevar sino al desarraigo del individuo, en donde, la ley, la religión, la ciencia será sus paradigmas. Educar bajo esta perspectiva ha sido el ejercicio legitimador del poder y del saber que sin proponérselo conscientemente la docencia ha impulsado, dando paso a la sumisión y el reconocimiento de jerarquías dominantes; esta ética instaurada en el ejercicio docente constriñe el deseo pulsátil de la docencia como arte, impide desarrollar un pensamiento que exprese libremente una manera diferente de estar y proceder en el mundo.

En consecuencia, redimir la importancia del diálogo, la pregunta, el asombro, el error, la necesidad de constituirse en sujeto que hace de su experiencia una obra de arte es pensar nuevas formas de asumir la construcción del conocimiento, nuevas formas de enseñar y por qué no, de volver a pensar la finalidad misma de la educación; apuntar al rescate de una docencia como arte donde el pensamiento, la libertad y la democracia, fluyan en un espacio ético para la construcción del sí mismo, es apuntar a re-conocerse y re-conocer al otro como un verdadero ser humano multidimensional.

La educación necesita asumir grandes retos en torno a la ética, no se trata pues, de buscar una nueva ética, sino de desentrañar sus fuentes, sus raíces, su esencia, aquella concepción que la conduzca re-generar la triada de religación individuo-sociedad-especie, no se trata pues de encontrar nuevas fuentes para conceptualizar una ética, se trata de devolverla a sus fuentes, para Morín (1999) la responsabilidad y la solidaridad.

2.9 ESTÉTICA

No se ha hecho suficiente difusión de las acepciones científicas de lo estético, debido a la fuerza y el impacto social de las representaciones simbólicas, que suelen restringir esta categoría al discurso de lo artístico, limitando así, la magnitud que en todos los dominios gnoseológicos y epistemológicos que se conocen, alcanza a tener. Como punto de partida de este apartado teórico, se empezara por decir que la estética proviene de la voz griego *aisthesis* que concretamente significa perceptible por los sentidos, sensación. Pero *aistesis* no solamente connota "sensación", si se parte de su negación "an-estesia" - término de uso frecuente en medicina- que sugiere la privación o ausencia de sensaciones provenientes del propio organismo o de origen externo. Bajo este criterio la Estética como reflexión racional adquiere el estatus de teoría de las sensaciones.

En palabras de Carreras (2005), la estética "se ocupa de la sensibilidad de las personas", con todo lo que la afirmación implica –matices intelectuales, emocionales y éticos- al atender estas sensaciones la estética revela su interés tanto por el conocimientos que éstas aportan, como por las emociones que ellas mismas suscitan. Kant hace evidente este interés cuando utiliza la categoría estética trascendental para aludir al estudio de la sensibilidad (o de las condiciones de posibilidad del pensamiento sensible), palabra que remite al significado original de *estética*, pues proviene de la voz latina *sensibilis* que

quiere decir sensible, instituyéndose éste en el objeto de la sensación y, a su vez, la sensación en el objeto de la estética.

Arguello (1996) por su parte describe que el término estética como tal aparece en el año de 1735 con Gottlieb Baumgarten quien afirma que debería existir una ciencia de la percepción -una estética-, acepción que se toma del griego Aisthanestha y cuyo significado es percibir. El mismo autor asevera que en 1750 se acuñó el término Aesthetica como ciencia del conocimiento sensorial donde el arte era el conocimiento y no pensamiento (p. 19), llegando a considerarla de esta manera como ciencia del conocimiento sensible, así pues, el objeto de la estética viene a ser todo lo sensible que nos afecte, en otras palabras, cualquier sensación generada y no solamente las generadas por las obras de los artistas. Para Carreras (2005), esto es de vital importancia pues todas las sensaciones nos aportan algún tipo de información, de la misma manera que nos producen emociones y nos predisponen a actuar en una u otra dirección.

Ineludible para esta investigación son los aportes realizados por Kant en torno a esta categoría, quien desde sus construcciones teóricas la refiere como dimensión estética, con ella hace alusión al medio dentro del cual se encuentran los sentidos y el intelecto, la naturaleza y la libertad, mediación lograda por la imaginación, que para este filósofo se constituye en la tercera facultad mental. En el discurrir de su discurso avizora que el efecto estético es un efecto sobre el sujeto que fundamentalmente es liberador, ya que el objeto estético cualquiera que este pueda ser provoca el libre juego de nuestras facultades, rompiendo así con el orden impuesto de los fines y medios. En esa estrecha correlación –efecto liberador- se mueve Zuleta (1986), en el momento que asegura que “operando bajo un impulso básico (el impulso del juego), la función estética aboliría la compulsión y colocaría al hombre tanto moral como físicamente en la libertad... armonizaría los sentimientos y afectos con las ideas de la razón, privando a las leyes de la razón de su compulsión moral y reconciliándolas con los intereses de los sentidos” (p. 166)

Haciendo un retorno a la estética de Kant se puede apreciar como ésta no se reduce en ningún momento a la belleza, por el contrario, su teoría sobre los juicios sugiere al juicio estético como un juicio de valor diferente de los demás juicios, puesto que en el primero hay un agrado desinteresado sin ningún tipo de satisfacción, contrario a los restantes en los que si se observa satisfacción de deseos o reciprocidad con la voluntad moral. Premisa que también es

perceptible en Ferrater (1959), cuando al hablar de actitud estética, caracteriza su desinterés en el mismo sentido en que el juego es una actividad puramente desinteresada, la complacencia aquí emerge sin una finalidad útil, mucho menos moral. Lo bello para el autor, “no es reconocido objetivamente como un valor absoluto sino que tiene solo relación con el sujeto... la actitud del sujeto es siempre plena y puramente desinteresada, dedicada a la contemplación”. En este punto, la ética Kantiana tan desinteresada como puede ser, adquiere un matiz “combativo” pues su interés es el de la ruptura, es decir, la obligación de que el sentido advenga al objeto, de que el mundo se vuelva fundamentalmente expresivo.

Un poco en concordancia con lo expuesto, Zarate (1992), ubica a la estética en el orden de la sensualidad contra el orden de la razón; puesto que como disciplina su pretensión es la liberación de los sentidos. Para la autora la salvación de la cultura está directamente relacionada con la invalidación de los controles represivos que la civilización ha impuesto sobre la sensualidad. Desde esta mirada, se hace necesario por lo tanto, reconocer el arte como una interpretación de la vida, que permite dominar mejor el caos de las cosas, así como servir de apoyo para encontrar en la existencia mayor significación, más categoría y más validez; sería equívoco por lo tanto, negar al arte toda aspiración de verdad o poner en duda su capacidad de colaborar en buena forma a nuestros conocimientos del mundo y de los demás seres. En correspondencia, Hauser (1975), ratifica que el arte auxilia solo a aquel sujeto que en él busca ayuda, a aquel que se aproxima a él con conflictos de conciencia, dudas y esperanzas, “el arte solo tiene algo que decir a alguien que le dirige preguntas; para quien es mudo, el arte es mudo también” (p. 45)

Zarate (1992) por su parte plantea, que el arte es para el hombre la conquista de un mundo pleno de sentido ya que a través de él “nos es permitido” una mayor humanización de la existencia, si no se encuentra solución a los acontecimientos de la vida al menos posibilita la expresión de ese mundo para abordar problemas inexpresables e indescifrables.

- **Estética y docencia: una relación invisibilizada**

Lo estético es el nodo vinculante entre el arte y la vida, pero cuando lo “productivo” se reduce a visiones economicistas, el arte pasa a ser “algo” poco útil, al igual que la imaginación, el asombro y la fantasía. Según Zarate (1992), el ejercicio de la docencia –cuando esta se asume como una mera función- se

ha constituido en una importante herramienta para perpetuar los principios de producción y consumo propios del modelo capitalista; para la autora “la práctica educativa de los estudiantes -bajo estas condiciones- se refiere solamente a aprender de memoria las experiencias ajenas y los asuntos del saber encuentran sus respuestas ya prefabricadas”, es precisamente esta característica la que distingue una educación fundamentada en principios de estética frente a una educación tradicional; en la primera no existen respuestas prefabricadas, no encajan los modelos que conduzcan a decidir cómo ver, qué ver, qué sentir, qué pensar, por el simple hecho, que para asuntos vitales de la existencia no existen respuestas prefabricadas. El arte no puede considerarse como un asunto específico de hacer esculturas u otras obras; la enseñanza del arte no se ciñe al mero aprendizaje de oficios, el arte comprende la capacidad humana de sentir cuando somos afectados por las cosas o no y transformados en nuestra sensibilidad por la fuerza inherente del mundo en que nos rodea. El arte es algo inherente a la existencia humana, le da significación y expresión a los actos más elementales de la vida cotidiana; por esta razón una auténtica educación debe concebir al hombre en su multidimensionalidad en procura de una mayor integración donde lo cósmico y humano, instinto y conciencia logren su verdadera comunidad.

Parafraseando a Zarate (1992), el asunto estético en la docencia es tan complejo que necesariamente abarca el inaplazable re-conocimiento del ser humano multidimensional, ahí donde lo estético sobresale como una de las dimensiones y lo humano adquiere mayor significación, bajo esta mirada compleja es factible imaginar y re-crear un subterfugio a la racionalidad, que permita situar al hombre en una actitud simple y abierta al mundo en constante cuestionamiento, a la vez que lo ubique frente a sí mismo para que descubra las legiones desconocidas y misteriosas de su propio ser. Pues bien lo anota Rilke (1982), “no tenemos ninguna razón para desconfiar de nuestro mundo, pues no está contra nosotros. Si tiene espantos son nuestros espantos; si tiene abismos esos abismos nos pertenecen; si hay peligros debemos intentar amarlos”.

Engendrar una idea de educación desde la perspectiva estética es concebir que el hombre pueda desarrollar su capacidad creadora para ejercer su propia libertad proyectándose en la incertidumbre, a las pluralidades, los antagonismos internos, que ineludiblemente son sustento de formulación para porvenires más esperanzadores. Imaginación y creatividad son los soportes del desarrollo educativo, pues su valor libertador prepara a los estudiantes para el reto más

importante al que se enfrentaran: vivir la vida estética y libremente. No podría ser más elocuente Zarate (1992) en su aseveración,

“sobrevivir para vivir adquiere un sentido cuando vivir significa vivir poéticamente. Vivir poéticamente significa vivir intensamente la vida, vivir de amor, vivir de comunión vivir de comunidad, vivir de juego, vivir de estética, vivir de conocimiento, vivir a la vez la afectividad y racionalidad, vivir asumiendo plenamente el destino de homo sapiens – demens, vivir insertándose en la finalidad trinitaria”

2.10 CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

Para la UNESCO (2010), las ciencias sociales y humanas son disciplinas en las que el presente no puede ser considerado como una sustitución del pasado, son disciplinas que se han constituido con una historia a lo largo del desarrollo de la humanidad aportando continuamente a la producción de conocimiento. La aseveración que se hace en el marco del informe anual de las ciencias sociales en el mundo, hace hincapié en reconocer la deuda pendiente que estas han adquirido con la humanidad a lo largo de su historia y la invitación a ampliar la mirada para ver más allá de lo que vieron los predecesores en esa perspectiva evolutiva, que si bien ha sido de constante producción, su progreso en el sentido humano ha sido más bien lento.

Para Wallerstein (1996), lo que hoy llamamos ciencia social es la heredera distante de la sabiduría oral y de la sabiduría inductiva de la plenitud de la experiencia humana. Esta ciencia social que no reconoce, ni agradece su legado, se ha definido conscientemente así misma como la búsqueda de verdades que fueron más allá, de esa sabiduría recibida o deducida. Para el autor en mención la ciencia social es una empresa del mundo moderno; sus raíces se encuentran en el intento, plenamente desarrollado desde el siglo XVI y que es parte inseparable de la construcción de nuestro mundo moderno, por desarrollar un conocimiento secular, sistemático sobre la realidad que tenga algún tipo de validación empírica. Esto fue lo que adoptó el nombre de *scientia* que significaba simplemente conocimiento. Si bien el principio de unidad y equidad que rige a las ciencias sociales y humanas aún está vigente por lo menos en teoría, la práctica demuestra que en realidad las disciplinas no tienen el mismo peso en la producción global visible de los conocimientos, algunos observadores de esta discordancia testifican que las relaciones que entre ellas –disciplinas que conforman las ciencias sociales y que no- se instauran obedecen principalmente a relaciones de poder y competencia, más no a

cooperación e intercambio. A pesar de la creciente especialización del conocimiento en las ciencias sociales, la perspectiva de una integración social de la ciencia es un periódico de ayer, los argumentos que se utilizan en pro de la integración o no son válidos o esconden entre líneas el imperialismo de algunas disciplinas, ya sea de sus paradigmas o sus métodos.

La llamada visión clásica de la ciencia que predomina desde hace varios siglos y que ha sido el talante para la jerarquización de las ciencias, se eleva en dos premisas innegables en la historia de las ciencias: una la del modelo newtoniano en el cual hay una simetría entre el pasado y el futuro, visión casi teológica cimentada en la tesis que sostiene que al igual que Dios, podemos alcanzar certezas, por lo tanto no necesitamos distinguir entre el pasado y el futuro puesto que todo coexiste en un presente eterno; la segunda premisa está dada por el dualismo cartesiano, la figuración de que existe una distinción fundamental entre la naturaleza y los humanos, entre la materia y la mente, entre el mundo físico y el mundo social/espiritual, esta visión cartesiana de la ciencia clásica describía al mundo como un *automaton*, un mundo determinista capaz de ser totalmente descrito en forma de leyes causales o “leyes de la naturaleza”. Ante este dualismo, muchos científicos como Prigogine (1983) afirman que la descripción que se hace del mundo debe ser diferente a la que se maneja en la actualidad, su pensamiento no excluye las explicaciones deterministas de la mecánica clásica, pero considera indispensable ampliarlas con una concepción de riesgo, aventura e indeterminación, que incorpore nuevamente la mancomunidad que el hombre del mundo clásico griego sostuvo con la naturaleza y que después descompuso con la llegada de la “nueva ciencia”. Para el nobel, el mundo ya está renunciando a la seguridad de las reglas estables y permanentes, por lo tanto, no podemos seguir en la tónica de la confianza ciega, de la quietud, la inamovilidad, para él el universo configurado por los racionalistas de la mecánica clásica ha perdurado demasiado tiempo, por lo que ha terminado convirtiéndose en una tautología donde todas sus propiedades estaban ya prescritas desde sus inicios, en sus palabras, “...el mundo no sería más que una inmensa tautología eterna y arbitraria, tan necesaria y absurda en cada uno de sus detalles como en su totalidad. Tal es el desafío de esta ciencia moderna que nos ha legado el siglo XIX y que nos es necesario exorcizar hoy” (p. 84) en la búsqueda de volver abrir un nuevo diálogo entre el hombre y la naturaleza.

Al igual que muchas ciencias, las ciencias sociales también tuvieron su momento de jerarquización que se construyó en torno a dos antinomias que ya

no tienen el amplio apoyo del que antaño disputaron: la antinomia entre pasado y presente y la antinomia entre disciplinas ideográficas y nomotéticas. En el curso del siglo XIX las diversas disciplinas se abrieron como un abanico para cubrir toda una gama de posiciones epistemológicas. En un extremo se hallaba primero la matemática (actividad no empírica), y a su lado las ciencias naturales experimentales (a su vez en un especie de orden descendente de determinismo- física, química, biología). En el otro extremo estaban las humanidades (artes y letras), que empezaban por la filosofía (simétrica de la matemática como actividad no empírica) y junto a ella el estudio de prácticas artísticas formales (literatura, pintura, escultura, musicología) y llegaban a menudo en su práctica muy cerca de la historia, una historia de las artes. Y entre las humanidades las ciencias naturales que daba el estudio de las realidades sociales con la historia (ideográfica) más cerca de las facultades de artes y letras, y la “ciencia social” (nomotética) más cerca de las ciencias naturales. A medida que la separación del conocimiento en dos esferas diferentes cada una con un énfasis epistemológico diferente y que se endurecía cada vez más, los estudiantes de las realidades sociales quedaban atrapados en el medio y profundamente divididos en torno a esos problemas epistemológicos. Todo esto porque en aquella época había triunfado la ciencia (newtoniana) sobre la filosofía (especulativa).

La historia de las ciencias sociales alrededor de esta y muchas concepciones racionalistas, mecanicistas y en general, en los últimos 200 años solo ha mostrado una tendencia a la desestructuración de sus disciplinas, tendencia que de acuerdo a la UNESCO está marcada por una disminución en la neutralidad y universalidad del conocimiento científico-social. En este escenario, la edad de las disciplinas aún no ha llegado a su fin, es imperativo que emerjan alternativas bien sea a nivel local, regional o nacional, que giren en torno a nuevas formas de comunicación y cooperación entre científicos de las diferentes áreas disciplinarias, así como vínculos entre los diferentes actores sociales para que puedan instituirse relaciones más conectivas intradisciplinar e interdisciplinariamente, finalmente, y no por eso menos substancial, es apremiante que surjan propuestas endógenas que respondan a saberes no académicos y que desborden en su interés por compartir otras cosmovisiones alejadas del paradigma occidental que en la actualidad gobierna. Desde el Humanismo Universalista, seguirá velándose por unas las Ciencias Sociales que hagan su aporte a la humanización de la vida, al perfeccionamiento moral, al cultivo de la solidaridad humana, al rescate de la capacidad de re-ligar individuo-sociedad-planeta.

3. ANÁLISIS DE RESULTADOS

3.1 ¿QUÉ PODRÍA SER MÁS PRÁCTICO QUE UNA BUENA TEORÍA?

Buscar diferencias ente teoría y práctica, puede ser una tarea tan inútil y trillada que no merece dedicación; pero cuestionar el extendido esquema de lo “útil” o de lo jerárquicamente más importante que pudiese resultar la práctica sobre la teoría, sí es un asunto que implícitamente compromete al presente estudio. Herederas de las convencionales acepciones sobre el conocimiento y la ciencia que las sociedades occidentales adoptan desde la ilustración, no parece muy extraño que sus investigaciones en el campo de la educación se refieran a lo teórico como un asunto de poca trascendencia en el ámbito de la reflexión y producción del conocimiento, amparándose en que lo teórico “no cambia” en nada el estado de cosas. Nada más equívoco; George Bernard Shaw escribía, “algunas personas piensan las cosas como son y se preguntan ¿por qué? yo sueño cosas que no son y me pregunto ¿por qué no?”, de esta manera, otorgaba un inmenso valor a la tarea de pensar en lo posible, de generar saberes a partir del ensoñar, como ocurre en el presente estudio cuya añoranza se orienta hacia una docencia interdisciplinaria para las ciencias sociales. El presente acápite, busca desde el plano de la humildad, convertirse en un concienzudo ejercicio de teorización pero, no la teorización dogmática y enclaustrada en verdades y constructos lineales unidireccionales, sino una teorización con sentidos despiertos, abierta, sensible, actuante, radial, una práctica desde la teoría, un descubrir constante, un ejercicio de auto-actualización de la memoria, de vivir en el ahora una memoria que pueda concienciarse a cada momento para su permanente y continua re-significación como actitud responsable...

“Teorizar no es proferir una cantidad de oraciones gramaticalmente adecuadas ni tampoco se conforma con la acción de argumentar correctamente, - promueven Díez y Moulines (2008)- es una práctica que genera un cuerpo de saber explícitamente formulado acerca de cierto ámbito”; con esta afirmación, los autores de Fundamentos de filosofía de la ciencia, aterrizan el teorizar como una práctica que expone explícitamente conocimiento acerca de algo y la equiparan con la actividad propiamente científica que para el presente ejercicio, genera un saber sobre la interdisciplinariedad, sus sentidos ético y estético, señalándole un carácter de reflexividad; esta última cualidad se atribuye toda

vez que hace una aproximación a la teorización científica sobre un ámbito de la realidad gnoseológica y epistemológica, generando inesperados saberes que podrían constituirse nuevamente en objetos de estudio de futuras teorizaciones, sea su naturaleza científica o no. Podría catalogarse este ejercicio investigativo, siguiendo las precisiones de los autores, como un estudio metacientífico en tanto que versa sobre la ciencia, aún más, se acerca a realizar una filosofía de la ciencia, esto es, a enfocarla como objeto de estudio filosófico pero lo hace de una manera muy tangencial dado que, si bien, la interdisciplinariedad apunta a una forma distinta de producir conocimiento, el eje de esta investigación se localiza en la docencia, que en su devenir, es más arte que ciencia.

Es así como, ha llegado el momento de organizar las ideas que en el preludeo de este estudio, inquietaban caóticamente el espíritu de las investigadoras y que en la medida de las conversaciones interdisciplinarias entre la psicología y la biología, fueron genuina y autopoiéticamente tomando contexturas, maneras, trazas; todas ellas, flexibles y receptivas a dialogar con los presupuestos de un sin número de pensadores en procura de develar y de gestar una cosmovisión lo más holística posible sobre la interdisciplinariedad en la docencia universitaria, acudiendo para ello, a desatar el emocionar, el pensar y el lenguajear matizados por éticas y estéticas que conminen a los derroteros de la psicología, a la economía, a la sociología, a la historia, a la geografía, entre otras disciplinas, a re-conocer sus nodos, o espacios (reales o abstractos) en los cuales es posible compartir características o rasgos afines con otras disciplinas y campos del saber -no necesariamente académicos, pueden ser ancestrales, locales, míticos, comunitarios, entre otros- también considerados nodos, que al interactuar o relacionarse en interdependencia, desde la horizontalidad no desde la jerarquía, inauguran redes de conocimientos prácticos y prácticas teorizadas en permanente reflexividad y re-invencción para establecer conexiones que se sostengan sólo hasta el momento en que su interdependencia con el devenir de la vida en sociedad, así lo requiera.

3.2 UNIDISCIPLINARIEDAD Y UNIDIMENSIONALIDAD, DOS VISIONES QUE COMPLEMENTARIAS FRAGMENTAN AL SER HUMANO DESDE EL SENO DE LAS CIENCIAS SOCIALES

El concepto de disciplina ha jugado un rol protagónico como uno de los componentes base de la ordenación del conocimiento. Bajo la descripción realizada por Morín (2001), -disciplina es una categoría que tiene una función

organizacional en el seno del conocimiento científico-, es válido conjeturar que las disciplinas instauran la demarcación, división y especialización de este conocimiento y por consiguiente del trabajo mismo, siendo éste el punto a través del cual se responde a los diferentes dominios establecidos por el paradigma dominante, como lo que reafirma Torres (1994) "...de ahí que cada disciplina nos ofrezca una imagen particular de la realidad, o sea, de aquella parte que entra en el ángulo de su objetivo" aseveración aplicable también al ángulo de su quehacer. El tema de la especialización del trabajo, ha sido visiblemente explicado por Toffler; en su obra "La tercera ola" (1980) describe algunos principios que constituyen el llamado "código oculto de la segunda ola" –denominación con la que alude a la industrialización- entre los que se destacan tres, a saber, sincronización, uniformización y especialización, cuyo impacto fue devastador no sólo para el ámbito del trabajo sino en la vida cotidiana de las personas. En la sincronización se equiparan dinero y tiempo, "las sociedades de la segunda ola se movían al compas de la máquina" pregona Toffler explicando el perjuicio que se podría provocar al proceso productivo si alguien se retrasaba en su "experta" tarea; este tipo de prescripciones fueron constituyendo una especie de filosofía de vida que se empezó a difundir desde los procesos de socialización con los niños a quienes en la escuela se les condiciona al sonido de una campana lo que evidencia que poco a poco la vida humana se fue supeditando a un reloj.

Sincronizar a un solo ritmo la vida de los ciudadanos conduce a homogenizar o uniformizar los compases existenciales. La uniformización se refiere a la tendencia a generar productos idénticos, procedimientos, imágenes, idiomas, diversiones y estilos de vida idénticos pero aquí se conjuga de manera singular el principio de especialización, frente al que el mismo autor declara, "cuanta más diversidad eliminaba la segunda ola en materia de idioma, ocio y estilo de vida, más diversidad se necesitaba en la esfera del trabajo". Esta aparente contradicción responde al lema que ya había profetizado Taylor y que concluye en la idea de que la especialización logra que las tareas se efectúen con menos pérdida de tiempo y de trabajo; para qué contratar trabajadores habilidosos y creativos cuando lo que se requería eran obreros que realicen repetida y frenéticamente una sola tarea, es decir, especialistas minuciosos. En el seno del conocimiento científico aparece la categoría disciplina –ya mencionada desde Morín- con el propósito de instituir la división y especialización del trabajo; con esta categoría se busca responder a la diversidad de imperios que envolvían las ciencias.

He aquí la racionalidad instrumental como interés central de las Universidades a través de currículos unidisciplinarios; no interesa ya seguir extendiendo la falsa idea de neutralidad de la ciencia y la academia pues sobradamente se conoce como afirma Wallerstein (2004) en su texto *Las incertidumbres del saber*, “cada modo de producción desarrolla sus propias ciencias para mantenerlo y reproducirlo” es decir, hay una instrumentalización del saber funcionando como “unión marital” pero si el compromiso se centra en las condiciones para desarrollar seres y civilizaciones multidimensionales, lo palpable es un divorcio entre educación – sociedad, Universidad – Región y ciencia - epistemología como producto del acontecer histórico especialmente, en la formación social del capitalismo; Cavazos Ceballos 2008, definió la universidad, como “un legítimo producto de las aspiraciones de una sociedad que quiso el progreso mediante el estudio”; estas ambiciones podrían regirse, desde un punto de vista, por una concepción de progreso fundamentada en intereses académicos y culturales que respondan a necesidades netamente humanas como el entendimiento, lo que reafirma a la universidad como escenario que converge hacia un saber; pero desde otra perspectiva, precisamente la que ha fundamentado la concepción de “progreso” como acumulación en el sistema-mundo, la forma de asumirlo tiene todo que ver con los intereses de dominación de la minoría que hasta ahora ha gobernado los intereses de la mayoría. En este sentido Althusser citado por Vasconni (1988), argumenta que en una sociedad capitalista no es viable pensar en una escuela científica en el pleno sentido de la palabra pues se sabe, que el papel y el desarrollo de la educación se ligan al desarrollo y la perpetuación de los intereses del capital. Es de este modo como el saber se basa en un sistema en el que los contenidos no pueden pensarse fuera de sus formas de apreciación, en otras palabras, las de un sistema de dominación ideológica de una clase social.

Sociedades como la colombiana, asocian también el progreso con valores estrictamente materiales y comerciales corriendo el riesgo de perder la conciencia de las necesidades reales que en determinado momento podrían terminar desvirtuándose; bajo esta perspectiva una sociedad termina “obligando” a la universidad a incorporarse de manera acelerada a un tipo de raciocinio empresarial. Etcheverry (2004) lo ratifica cuando dice: “...de la tradición de la educación como inversión social, hemos pasado a la concepción de que se trata de un beneficio personal”. La lógica empresarial convirtió a la universidad latinoamericana en una especie de “cuerpo extraño” para la sociedad donde se encuentra y a la que se debe, apartándola de su acervo histórico y cultural, propiciando consecuentemente el desconocimiento de sus

múltiples y variadas dimensiones de desarrollo y la fragmentación de las disciplinas y del conocimiento, desdibuja con ello el discurso de su auténtica esencia y lo transfigura en uno fundado en los términos “excelencia”, que fácilmente se subordina ante el dominio de la estructura política y económica imperante. En definitiva, esta lógica incapacita a la universidad para responder efectivamente a las complejas inquietudes que emergen de la sociedad.

Se observa además que la sociedad colombiana, asume posiciones ambivalentes frente a lo expresado; de un lado cuestiona a la universidad esperando pasivamente que ésta le ofrezca soluciones mesiánicas frente a la miscelánea de problemas que enfrenta pero del otro lado, la extirpa, hace una abscisión de ella connotándola como un foco “élite” donde se va a producir conocimiento para garantizar una “mejor” calidad de vida. Esta lectura esquizoide que universidad y sociedad reafirman sobre sí mismas, resulta ventajosa para los grupos minoritarios cuyo centro de interés se ubica en el sostenimiento de un sistema empresarial donde se espera que la universidad lo provea de herramientas técnicas necesarias para mantener las exigencias de la racionalidad capitalista neoliberal globalizada dominante.

Lo mencionado converge nuevamente en la premura con la que se debe escudriñar el camino que conduzca a un tangible encuentro de saberes orientado por una mirada multidimensional del ser humano, búsqueda en la que se encuentra inmersa y comprometida esta investigación. Se trata entonces de apelar al amplio bagaje científico, histórico y cultural que poseen las diversas disciplinas y lograr a través del camino de la tan inaplazable interdisciplinariedad que sus saberes se entrelacen en un dialogo permanente y más aún en una integración disciplinaria, capaz de abordar la realidad compleja que es y en la que se encuentra el ser humano. “No tenemos por qué seguir dividiendo la realidad en estrechos compartimientos hidráulicos, ni en pandos estratos correspondientes a los aparentes límites de nuestras disciplinas científicas – decía Piaget (1979)_ la necesidad de buscar formas de interactuar y conectar se hace urgente.

Esta formación parcelada no les permite a los sujetos –estudiantes y docentes- abordar la dialógica del conocimiento entre sí, ni con otras disciplinas; incluso ésta partición los envuelve como escafandra, aislándolos de la realidad compleja de la que son parte y a la que se deben. Se cierran las puertas al planteamiento de modelos diferentes en los que han sido educados, abandonando el principio fundante de la Universidad como aquel lugar

privilegiado para la convergencia e integración del saber sin embargo y por las razones expuestas, las conexiones disciplinares se tornan inexistentes, por invalidación del otro. Pavorosa se vuelve la situación, cuando son las ciencias sociales y humanas las que ajenas a la oportunidad del diálogo, sostienen un proyecto de ser humano unidimensional que en palabras de Pachón Soto (2008), perpetúan una civilización unidimensional donde las necesidades humanas son programadas y dirigidas y se crea una falsa conciencia de que sólo pueden ser satisfechas dentro de éste, su marco de referencia; por otra parte, esta civilización promueve la explotación –depredación- del ser humano hacia la naturaleza y administra la vida de las personas llegando a equiparar sus estilos de vida con los requerimientos para su financiación, lo que significa que la tendencia de autorregularse y fluir libre y naturalmente, propia de los organismos vivos como el ser humano, queda manipulada y programada al antojo de los intereses de esta civilización.

El ser humano unidimensional es aquel que “feliz” se acomoda ingenuamente a la falsa conciencia de una sociedad que todo le procura y de una aparente libertad de elección de satisfactores objetivos y subjetivos que están a su alcance; con semejante enajenación, no encuentra necesidad alguna de rebelarse por lo cual, Pachón Soto (2008) concluye, “...no tiene conciencia de su libertad administrada, su vida dirigida, planificada, modelada, circunscrita a la ideología de la Sociedad Industrial Avanzada (SIA), a requerimientos e intereses externos”. Para este sujeto, están pensadas las ciencias sociales y humanas aisladas, o sea, la cómoda certeza de la unidisciplinariedad, aquella que en lugar de generar conexiones entre la psicología, la sociología, la historia, la economía y la geografía entre otras, crea fisuras que penetran las relaciones internas de cada una; en la Universidad colombiana y latinoamericana, éstas han llegado a deteriorar la concepción del conocimiento como un todo unificado de la representación de la realidad lo que a su vez, ahonda más las grietas de la sociedad y de la academia y de su interrelación; Morín (citado por Etcheverry, 2001) afirma, “el avance del conocimiento ha terminado por romper lo complejo del mundo en fragmentos desunidos, fraccionando los problemas, atrofiando la comprensión, la reflexión y la visión a largo plazo. La actual incapacidad para tratar nuestros problemas más complejos constituye una de las cuestiones más graves que afrontamos”. Innegable es por lo tanto, que el actual momento histórico reclama una superación de dicotomías, escisiones y exclusiones entre sociedad y universidad ya que estas han generado una sensación de abandono de la permanente tarea que en conjunto deberían realizar, que no es otra que la de pensarse a sí mismas como totalidad.

3.3 LA DOCENCIA UNIVERSITARIA: UNA OPORTUNIDAD EXCEPCIONAL PARA LOS DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARIOS.

Más que la discusión sobre los compromisos, finalidades y objetivos de la educación, está la necesidad de problematizar y someter a debate el ser y el quehacer de la docencia universitaria, puesto que las actuales circunstancias enfrentadas por ésta dejan entrever el requerimiento constante de asumir en la práctica docente el ejercicio de la introspección metódica y productiva que favorezca la significación de un trabajo que supera las circunstancias del aula. Más allá de las mediaciones que se generan en un espacio físico concreto donde coinciden diversas personas con intenciones educativas, están presentes procesos educativos que conllevan a experiencias comunitarias de diálogo y aprendizaje, los cuales deben superar de entrada el esquema y las condiciones de la academia tradicional, reinante en la actualidad y limitante de la comunidad educativa.

La actividad reflexiva que se propicie será eficaz en cuanto impacte en la transformación del ser y quehacer de la docencia, con miras a que tenga coherencia con las necesidades actuales de formación de los estudiantes y los profesores. Guazmayán y Ramírez (2000), así lo contemplan cuando afirman “la revolución educativa requiere potenciar al máximo las capacidades intelectuales y organizativas de los colombianos” (p. 66), para estos autores supone mirar al docente como líder y forjador de esta transformación, como provocador de cambios tanto individuales como colectivos. Aseveración que se reafirma cuando Borrero (2001), manifiesta que “...en toda educación en lo superior y para lo superior es imprescindible la presencia del maestro puesto que es él el que acrecienta las herencias espirituales, intelectuales y físicas, es el portador de las herencias culturales de una a otra generación” (p.53). En última instancia esto presume que la docencia y en particular los docentes asuman su rol de agentes de cambio y vicarios de cultura.

Ahora si surge entonces el interrogante, ¿cómo re-estructurar el quehacer de la docencia universitaria, de manera tal que contribuya a un modelo de desarrollo humano pertinente para una región abatida por la pobreza, el abandono estatal, la inequidad y demás factores socioculturales, económicos y políticos que la hienden?; un modelo que redima el espacio para la solidaridad, libertad y respeto por la diferencia, que se fundamente en una nueva significación de educación y de la misma docencia. Es evidente, como afirma Sabogal (2006) que “...un modelo alternativo (de desarrollo) necesita de un pensamiento

alternativo” (p.115), el cual deberá tener varios puntos de partida, varias fuentes, entre las que no puede faltar una nueva reflexión teórica y estructural del modelo educativo y con él las modificaciones sustantivas de la docencia, a la luz del conocimiento disciplinario, de experiencias innovadoras, de una visión sistémica y holística, que imperativamente incluirá concepciones de multi, inter y transdisciplinariedad.

Irrumpe ahora la necesidad de re-significar el sentido ético y estético de la interdisciplinariedad en la docencia universitaria para que eficiente y eficazmente responda a los retos que plantea la colectividad y a los problemas de una sociedad en conflicto. Bien lo explicitan Guazmayán y Ramírez (2000), cuando señalan que el reordenamiento sociocultural y político de Colombia plantea nuevos retos y obligaciones al sistema educativo y más concretamente a la docencia universitaria. Para esta investigación estos retos y estas obligaciones deben ser abordados hic en nunc, en sintonía con un modelo de desarrollo pertinente para la región.

Cabe entonces, re-contextualizar al lector en los, ahora renovados, por qué y para qué de esta pesquisa que ya ansía allegarse a su in-conclusión; es el momento de exponer sin vacilaciones el por qué se ha elegido la interdisciplinariedad en la docencia universitaria y no en la educación, la pedagogía o la didáctica. El concepto vertebral del presente ejercicio argumentativo y teórico, es la docencia pero de ninguna manera desligada de su cimiento, la pedagogía, ni de su entorno, la educación -en ella los potenciales humanos evolucionan hacia la auto-crítica, la apertura y la creatividad- sin pretender adentrarse en diversas y acostumbradas jerarquías que ordenar linealmente conceptos como educación y pedagogía, se confirmará aquí que la pedagogía es la ciencia de la educación (soslayando la teoría aristotélico-escolástica que entiende por tal, toda disciplina que se orienta a estudiar un objeto material e indiviso); esta última vista como un proceso social y humano, más aún, la labor del docente es instada por la pedagogía para que su sentido y acción no se limiten a la técnica educativa sino que trasciendan hacia un “ser en el aula”, es decir, busca tocar todas las dimensiones (humanas) en un sentido constructivo, hacia un despliegue armónico que despierte el poder para descubrirse como sujeto activo de su propia creación y transformación y de la re-creación y transformación de su entorno, su cultura, su sociedad, su planeta. Garantizar un buen vivir concierne plenamente a la educación, aún más a la educación superior; no obstante, al analizarla en el devenir histórico mundial, se aprecia como un mecanismo que usurpa las

potencialidades humanas y las conduce primordialmente hacia la estimulación del modelo neoliberal que implementa “nuevas formas de trabajo” caracterizadas por sutiles clichés lingüísticos como, hiperespecialización, polifuncionalidad, flexibilización laboral, organización en redes, entre muchas otras entelequias cancerígenas para la humanidad difundidas por los poderosos grupos minoritarios como supuestas vacunas contra los “males” que atacan a la sociedad (pobreza, marginación, violencia) pero que en realidad son dispositivos para el mercantilismo educativo. Los más destacados lectores de Marx, entre ellos, Benjamin (1982) se refieren al proceso anterior como fetichismo en la mercancía, “objeto inanimado producido para ser vendido, pero que se presenta como siempre nuevo dentro de una organicidad dinámica y en perpetuo movimiento: el mercado” (p. 185).

Ante este fetichismo, pareciera que las propuestas alternativas desde la educación superior para el cambio social, son limitadas y románticas; atisbo que aleja y eclipsa su verdadero compromiso con la sociedad, - co-crear condiciones de vida dignas y productivas- negándole la posibilidad de ensoñar y aterrizar iniciativas endógenas capaces de romper la impuesta y naturalizada tendencia mundial de una educación domesticadora, una educación para no pensar, para no transformar, para no vivir; esa que reduce al ser humano a su cosificación y lo convierte en aparato técnico-herramienta-engranaje. Una educación superior dispuesta a cumplir con su cometido de formar ciudadanos con flexibilidad e innovación para la participación activa en los procesos de desarrollo no puede dejar de revisar seriamente su herramienta sustancial, la docencia, tarea no sólo responsable de que el sistema educativo funcione sino sobre todo, acción asumida como un apostolado que desde Tomás de Aquino y San Agustín, acentúa en la vocación y compromiso para co-participar en la formación integral de hombres y mujeres, concepción que aquí se re-valida en el afán de superar el funcionalismo al cual se circunscribe la docencia en sus orígenes, con la estructuración del sistema educativo al servicio de la soberanía del estado.

Es precisamente el practicismo y el utilitarismo que inundan la docencia servilista del estado, la que Miguel Martínez (2001), en su conferencia La excelencia en la docencia universitaria de hoy, relaciona con la inercia mental a la que permanecen atados los docentes y consecuentemente los estudiantes universitarios. La antítesis consistiría según este gran pensador, en “la creación de un clima permanente de libertad mental, una atmósfera general, integral y global que estimule, promueva y valore el pensamiento divergente, la

discrepancia razonada, la oposición lógica y la crítica fundada” (p.6); gracias a lo cual, se podrían armonizar posiciones extremistas y radicales -que en lugar de dar colorido a la pluralidad, frenan el diálogo entre los diferentes puntos de vista- para transformarlas de antagónicas o aparentemente irreconciliables, en complementarias y dialógicas, dialécticas, complejas, incluso, analécticas.

Sobresale aquí, la afinidad entre las investigadoras y la doctora en Psicología, Souza Da Silva (2008), quien al tramar interdisciplinariedad y docencia universitaria, advierte el re-conocimiento de esta última como práctica social multidiferenciada, dado que su abordaje articula de entrada, las dimensiones: personal, institucional y colectiva; un planteamiento de este carácter, de inmediato libera a la docencia universitaria de la excesiva simplificación que supone identificarla con lo que los educadores hacen en el aula con sus estudiantes. Aparte de la estrecha articulación entre docencia, investigación y extensión, tal re-dimensión instala al docente en su verdadera identidad, la de sujeto del conocimiento.

Ser sujeto de conocimiento es cimentar la idea de un hombre libre con posibilidades latentes para cambiar el mundo en el que está inmerso, libertad enquistada en un proceso de autoafirmación por parte de este sujeto, quien carga consigo dos principios fundamentales de acuerdo a lo expuesto por Morín, uno de exclusión y uno de inclusión, el primero le asegura identidad propia, el segundo inscribe el “YO” en relación con el otro. Feyerabend por su parte, dota a este sujeto de conocimiento de intenciones reguladas, fomentadas y frenadas por el colectivo al cual está adscrito: la cultura; ser sujeto de conocimiento por tanto también es ser un sujeto de cultura, pues esta es un potencia, una posibilidad en un abanico de opciones, todas ellas teñidas por lo temporal, lo espacial y el interés, de tal manera que el sujeto de conocimiento inscrito en ella depende de un abanico de accidentes y decisiones vitales, un acontecer lógico que tolera lo antagónico y lo complementario, en palabras de Morín, “viviendo para sí y para el otro de forma dialógica” (p. 23). Al reconocer al docente universitario entonces, como sujeto de conocimiento y cultura, se puede instalar una conexión con la interdisciplinariedad, debido a que dicho profesor, a la vez, sujeto de aprendizaje, aspira a la construcción de nuevos sentidos para la propia re-generación de la ciencia, ocupando una nueva postura frente al conocimiento. Como es obvio, el movimiento exige interacción, con-versación, interrelación; hacer emersión del dualismo, el antagonismo y los disyuntivos que bajo el vicio de la tolerancia extrema trampean la construcción colectiva del conocimiento y la cultura para fluir en la

dialógica y acercarse con ella, cada vez más a una comprensión compleja de lo real.

La transmutación alcanzada por este sujeto de conocimiento, cultura y aprendizaje se reflejará consecuentemente en un conocimiento pertinente, es decir, aquel capaz de contextualizar la información en el colectivo donde esta se inscribe, sin que sea éste (cultura, sistema educativo, modelo de desarrollo) una camisa de fuerza que ate su comportar, el re-nacer de este sujeto y la pulsión por el cambio, le retorna a la docencia universitaria la magnanimidad de la cual había sido despojada y le concede a su vez al docente la aptitud de imponerse sobre la ceguera; producto de visiones parceladas, disociaciones, fragmentaciones, hiper-especializaciones; lo rescata y lo encausa a ver las fisuras, ambigüedades, conexiones, incertidumbres, apertura y rangos de posibilidades (en el todo y a su vez en sus partes) como herramientas de cambio más no de desasosiego. Estas características posibilitan la relación que se establece entre los sujetos y el colectivo, en procura de un cambio en las ciencias, la docencia y la manera de construir conocimiento, esto significa por supuesto, una mudanza en la cultura particular de cada universidad, de cada docente, en definitiva, de cada sujeto; esto es inscribir una conexión con la interdisciplinariedad y ser justos con ella.

En tal sentido, la interdisciplinariedad germina como una actitud posible ante el conocimiento, como un espacio que no es propio ni del objeto ni del sujeto -es el lugar de los dos-, como la fuente que proyecta nuevas ópticas y confiere nuevos significados a los procesos formativos, como el pretexto ideal para reconocer y enfocar la docencia universitaria como práctica social y al docente como sujeto portador de historia, conocimiento y pasión, con esta perspectiva ampliada de la docencia y del docente se busca posicionar la interacción como aquel espacio intersubjetivo en que las experiencias y los conocimientos adquieren sentido y significado.

La docencia universitaria así concebida se verá siempre permeada por el encuentro con el otro y consigo misma; construirá interacciones solidarias, responsables, dialógicas y placenteras; podrá compartir y negociar iniciativas pedagógicas que se abren a las diversas tonalidades de la compleja red cultural, científica y social marcadas en los proyectos curriculares en la enseñanza superior. El ejercicio docente entonces, no se agota en una mera función sino que se convierte en arte al afrontar creativamente la diversidad de aspectos que intervienen en su desarrollo, este arte está fundamentado en el

conocimiento y las destrezas que promueven el aprendizaje de los alumnos e incluso del mismo docente. Como arte, la docencia es el nodo que articula armoniosamente la multiplicidad de tensiones que involucran el conocimiento, la educación, el arte, la ética, la política, entre otras dimensiones de la vida. Este danzar armonioso se aterriza en la práctica en tanto se proyecte en beneficio de una comunidad, en tanto sueñe en transformar y liberar a una comunidad de sus ataduras y debilidades, mientras fortalezca sus potencialidades, mientras sea una herramienta de renovación, mientras entienda que ella es una práctica educativa, pero que lo educativo es una práctica social. En síntesis nada es más cierto que la docencia universitaria es por excelencia la mejor práctica teórica y social.

3.4 EL DOCENTE UNIVERSITARIO EN EL PANORAMA DE LA DISCIPLINARIEDAD Y LA INTERDISCIPLINARIEDAD

Actuar en el horizonte de la interdisciplinariedad es todo un desafío para el docente y la docencia universitaria, máxime cuando no se ha entendido su coexistencia con la disciplinariedad, por considerar a esta última como la generadora de una sensación de territorialidad que al tenor de la exclusión dualista heredada del paradigma clásico de la ciencia, aleja la posibilidad de complementariedad con el camino epistemológico interdisciplinar. En el texto, Interdisciplinariedad y procesos participativos en investigación y educación, Silva y Dávila (2006), forjan una conversación equilibrada y razonable sobre interdisciplina, donde destacan que la alternativa más viable para que ella se active, es justamente el fortalecimiento de la disciplina pues cuando se crean escenarios de interacción entre estas, en torno a un problema, suelen “debilitarse” en su identidad individual; desde la percepción de los autores, tal efecto debe evitarse empoderando por así decirlo, a cada disciplina y en consecuencia, al diálogo entre ellas.

Esto podría interpretarse con base en dos reflexiones; en primer lugar, la connotación de “debilidad” es relativa; procede más bien de la in-consciencia de fragmentación propia de la unidisciplinariedad o de la extendida pretensión de autosuficiencia que por su puesto no se encuentra instaurada en las disciplinas científicas sino en los imaginarios culturales de investigadores, profesionales y docentes, quienes no se sienten capaces de “involucrar –como examinan los contertulios- con propiedad a las ciencias biológicas (con) la antropología, (con) la sociología, (con) las ciencias agropecuarias...” en los análisis de realidad, quizás por temor a quebrantar los límites de su identidad profesional que en no

pocas ocasiones se identifica con la identidad personal, fenómeno estrechamente relacionado con la impenetrable tendencia profesionalizante de las Universidades adscritas al modelo capitalista. La segunda reflexión, defiende la idea del fortalecimiento disciplinar como efecto del encuentro entre campos del saber alrededor de problemáticas y se apunala en un ejercicio análogo a la autorregulación de los organismos humanos, el cual, explica la brecha existente entre las visiones sobre la praxis de la medicina desarrolladas en los mundos occidental y oriental; en la concepción occidental, se asume el proceso de alcanzar la salud desde la fragmentación biológica del organismo humano, el medicamento entra al organismo para actuar sobre un órgano en particular y de manera solitaria, o sea, sin la participación de los demás. No ocurre así en el enfoque oriental, en el caso de la medicina biológica por ejemplo, se busca el aporte recíproco de las distintas dimensiones del ser humano, que establecen relaciones vinculantes para comprender y restituir desde su complejidad, el libre y natural fluir del organismo; siendo así y al volver sobre la interdependencia de las disciplinas entre sí cuando actúan sobre un eje, problema o asunto central, puede resultar “doloroso” y aparentemente debilitador para cada una la recurrente convergencia con las demás y disonante el enflaquecimiento de sus fronteras, más, al fortalecerse toda la red anatómo-fisiológica o el complejo ciencias humanas y sociales, la ganancia epistemológica, ética y estética para cada disciplina científica es incuestionable en teoría y práctica.

Por otra parte y acudiendo a las reflexiones del fenomenólogo contemporáneo, Millán – Puelles (2005), se plantea que la docencia descansa en la palabra docere que significa docilidad, lo que induce a pensar en el marco de referencia de los aprendices y la nobleza de “dejarse enseñar” que no es someterse sino aceptar la no autosuficiencia en cuanto al ser, saber y hacer en la vida. Se destaca aquí una especie de elasticidad para abandonar cada vez más, en aras del amor por la verdad, la tendencia a limitarnos a nuestros propios ojos, cualidad sustancial e imprescindible en los docentes, especialmente consagrados a las ciencias sociales y humanas, verdaderos aprendices de los complejos movimientos existenciales y como ya se dijo, sujetos de conocimiento y cultura pero, el mismo pensador advierte sobre la falsa humildad, cuya presencia sostiene el relativismo que es una forma sutil de subjetivismo, rechazada evidentemente desde la perspectiva de las autoras de este estudio al igual que el otro monismo, el objetivista; es viable recalcar al respecto que, el hecho de descartar las verdades absolutas no excluye la creencia de principios universales verdaderos como divulga Morín (2000) al

decir por ejemplo que, "...así como la biodiversidad es indispensable para mantener la vida en el universo, la diversidad étnica, social, política, económica y cultural es esencial para un desarrollo pleno del mundo en su conjunto".

Interdisciplinariedad: capacidad totipotencial de la docencia universitaria. Como camino epistemológico, la interdisciplinariedad vive en continua construcción, no constituye un pasaje definido, pre-establecido o delimitado; la interdisciplinariedad puede equipararse con el paradigma de la célula totipotente, que alberga en sí misma la capacidad de re-construir, re-generar y dirigir el desarrollo de un sistema en su totalidad. Este cigoto académico (interdisciplinariedad-docencia) es una relación fecunda, que al igual que el cigoto biológico, tiene la capacidad de inducir procesos de diferenciación (modificaciones de forma y función), multidireccionales, dinámicos, integradores e interactuantes que no termina con la formación de un individuo o un sistema de estructura rígida o acabada, sino que por el contrario, así el sistema aparentemente, ostente estabilidad, quietud, seguridad, éste no puede quedarse estático, inamovible o dominado, como sistema de interacción compleja esta "obligado" a ser pro-activo, cambiante y auto-regenerativo, solo lo anterior le brinda la posibilidad de conectarse cabalmente con su entorno. La célula madre (para nuestro caso la docencia) podrá diferenciarse indefinidamente siempre y cuando mantenga una conexión significativa con todo el sistema, si bien en su proceso de diferenciación es válido hablar de especialización como finalidad última de su función, no es la especialización parcelada y fragmentaria que la llevara a la postre a verse como un elemento aislado del sistema, sino es la especialización que le permite ligar forma, función y requerimientos para que el sistema pueda seguir funcionando, aquí la morfología y la fisiología pueden cambiar notablemente, pero el material genético permanece inalterable –con algunas excepciones-, lo que garantiza la comunicación válida entre las diferentes partes que componen la unidad y la de la unidad con respecto a sus partes. Así, la docencia en su papel de célula madre, extraordinariamente importante para la formación humana, facilitara el acercamiento a su multipotencialidad en aras de entender que el re-cambio y la re-novación son necesarios para el sistema educativo si la finalidad es el reconocimiento de un ser humano multidimensional.

La interdisciplinariedad como invitación imperfecta, camino en construcción y/o postura mental, les permite a las disciplinas del saber y la ciencia misma, volver a concebir la realidad como una totalidad dinámica, como un acontecimiento que se mueve entre la degradación y la síntesis, como un sistema integrador,

en donde los fines y los medios no eclipsan la verdadera concepción de humanidad. Este proceso constructivo es además una filosofía de trabajo para una sociedad que busca el cambio y el equilibrio entre las distintas partes de su todo y para unas disciplinas de conocimiento ávidas de comunicación fecunda, interacción, producción y renovación constante. La interdisciplinariedad es en esencia una relación para la unidad del ser y el saber en conjunción con la vida y el universo, es racional pero también es intuitiva, lo que la guía a descubrir nuevas relaciones. Las relaciones fértiles de conocimiento entre las disciplinas son el fundamento de las relaciones interdisciplinarias.

No sobra recordar en este momento que uno de los legados de la razón instrumental es reducir el conocimiento y la ciencia al utilitarismo de aspiraciones particulares, convirtiéndolos en medios y fines para el “desarrollo” de una sociedad, al tiempo que deja a un lado las estructuras de vida social e individual, entramado que le da soporte al sentido de humanidad. En la actualidad, una reflexión profunda y crítica en torno a las ciencias y el conocimiento ha permitido percibir cómo su facultad intelectual de coordinación, cuya eficiencia se dispara mediante el uso metódico excluye factores no intelectuales, tales como emociones, pulsiones y sentimientos que dejan entrever el por qué la razón jamás dirigió verdaderamente la realidad social, por el contrario ha dejado cosas para su definitiva sanción a merced de los intereses contradictorios, un conflicto al que de hecho nuestro mundo parece enteramente entregado, a través de cambios momentáneos e inmedatistas que pretenden superar la fragmentación y el reduccionismo en el que la razón instrumental nos dejó inscritos.

3.5 ÉTICA Y ESTÉTICA DE LA INTERDISCIPLINARIEDAD: UN HORIZONTE QUE EXALTA LA MULTIDIMENSIONALIDAD DEL SUJETO PARA UNAS CIENCIAS SOCIALES ALTERNATIVAS

Este tratado encuentra su direccionamiento en la defensa de una filosofía de la interdisciplinariedad más que en aspectos curriculares propiamente dichos. Más que proponer estrategias o técnicas para su implementación, asunto considerado por las investigadoras como absolutamente emergente, palpa el espíritu que desde la ética y estética configura la docencia interdisciplinaria, en lugar de limitarse a la creación de técnicas que podrían convertirse en “recetas” para la “aplicación” de la interdisciplinariedad.

Perder la fundamentación en principios éticos y estéticos ha llevado a la docencia de las ciencias sociales y humanas, a la mera transmisión de conocimientos dando respuestas prefabricadas incluso a aquellos asuntos vitales de la existencia, esto no puede evidenciarse más que en la inhibición del sentir, pensar y expresar crítico de sus profesionales, quienes “tienen” que ceñirse a las condiciones del modelo imperante. Este es el reto que enfrenta hoy la docencia universitaria, desafío que inminentemente deberá evolucionar en función del progreso del conocimiento científico y de la transformación y progreso de la sociedad. Es inevitable que esta evolución aludida pueda constituirse en una herramienta de desarrollo o en la perpetuación definitiva de las condiciones de dominación. En la vorágine creada por la introducción de altisonantes términos de moda en el campo de la educación y particularmente en el de la docencia -adoptados casi sin ningún tipo de análisis- se destaca la apelación asidua de la “salida laboral”. Si bien la inserción de los jóvenes en el mundo del trabajo constituye un objetivo importante de la educación, no debemos perder de vista que la verdadera educación superior, busca formar “personas” completas, integrantes de una dirigencia social que comparta una visión de la complejidad del mundo”.

Al resaltar sus intrínsecos sentidos, ético y estético, la interdisciplinariedad en la docencia de las ciencias sociales encuentra nuevos significados que le posibilitan abrir su mirada hacia la multidimensionalidad humana, pues es menester tratar de reafirmar la estética dicotómica tan característica de épocas pasadas y tan corroborada en la modernidad. Para el presente estudio y después del recorrido conceptual con los diversos autores, se decide abordar la estética desde el post-positivismo, entendiendo por supuesto, las conexiones con algunas miradas clásicas implícitas o explícitas en cualquier tratado que en este sentido se haya elaborado. En este acápite sobresale Estanislao Zuleta (2001), exponiendo las puntuaciones Kantianas de mayor precisión en la comprensión del juicio estético; el connotado filósofo distancia la estética de lo instrumental, de las formas teóricas, del saber y del placer; lo distancia también de la perfección, de lo moral, en general de las justificaciones, los fines y medios; cualquiera de esos elementos puede establecer relaciones con el arte pero no es lo esencial, lo único señalado como esencial para el arte es su efecto liberador sobre el sujeto que no se relaciona directamente con la emancipación propuesta en las teorías críticas sino en el movimiento interdependiente de sus facultades ... “el objeto estético, cualquiera que sea, provoca el libre juego de nuestras facultades”; ejemplo de ellas en la perspectiva kantiana están, entendimiento, razón e imaginación, las que

podrían moverse en un juego fértil gracias al sentido estético; la imaginación por ejemplo, puede contribuir con la ciencia ensanchando los saberes establecidos hacia mundos desconocidos, es decir, a manera de pensamientos hipotéticos – declara Zuleta- pero también puede ser obstáculo para el entendimiento.

Para Kant –citado por Zuleta (2007), ni lo placentero, ni lo perfecto ni lo útil en términos prácticos, son necesarios al arte sino sólo lo que libera el fluir relacional de las facultades del ser humano, ante lo que el autor se pregunta, ¿cómo podría ser objetivo el juicio estético si se refiere a un sujeto en particular?. En la búsqueda de la condición adecuada del “objeto” para que posibilite el libre juego de las facultades Kant encuentra la respuesta en deslizarse del objeto estético a la pregunta por el sujeto, a entender lo que ocurre en la experiencia estética –para él, también para las investigadoras- es que se concibe como una experiencia límite entre las facultades de desear, imaginar, pensar con la participación de la voluntad. “El objeto estético –dirá Zuleta (2007)- se configura como el objeto de una experiencia límite, en el sentido de que no es exclusiva de ninguna de estas facultades, sino del juego libre entre ellas”.

Respetando a tan estimables filósofos e intentando generar propuesta desde el diálogo con ellos, las investigadoras encuentran que el interjuego de facultades humanas no es únicamente un asunto intrasujeto sino que debe darse a nivel de contextos relacionales entre sujetos de conocimiento y cultura como son los docentes universitarios, aún más si su labor se orienta a la comprensión y emancipación del ser humano y su entorno vital. Desde allí, se expone que la interdisciplinariedad cuenta con una condición posibilitadora del interjuego de las facultades y dimensiones humanas; desde Kant se podría aseverar entonces, que la interdisciplinariedad es el objeto de aquella experiencia estética –o cumbre- cuyo impacto liberador, liberador de ese interjuego, podría cotejarse, como corolario de esta disertación, en una totipotencialidad⁴ –por tomar la categoría biológica que se percibe como la más adecuada- que se concreta en el arte de la docencia universitaria de las ciencias sociales y humanas, donde el “concretar” no se entiende desde “lo positivo”, lo dado, sino en la unidad de lo diverso, aquello que morín ha simplificado en el principio de unidad en la diversidad y diversidad en la unidad. “Lo dado”, (establecido) para la docencia universitaria, es deducirla de las funciones institucionales de la

⁴ Capacidad celular de dar origen a varios otros tipos celulares con distintas funciones, incluso pudiendo una sola de estas células a millones de nuevas células, tejidos, órganos e incluso embriones. En plantas es una característica significativa pues permite el rebrote.

universidad y por ende, reducirla a un desempeño estatal. Desde la experiencia estética que se ha venido rescatando, la docencia sería el arte potenciador, la célula madre, para continuar con la analogía de la totipotencialidad, sólo de esta manera, abandona su tarea aislada de la investigación y la extensión y se vive como una acción creativa y multidireccional, como ocurre en este transcurso natural donde las células se especializan para poder direccionar su accionar hacia las distintas partes del cuerpo pero no por ello se aíslan o alejan, al contrario, se vuelven más interdependientes y fuertes en esa interrelación. Es precisamente lo que ocurre con la docencia en las ciencias sociales y humanas como un gran comienzo para una cultura de redes de conocimiento y saber, entre diversas disciplinas y desde el orden institucional, diversos programas y facultades, y más aún, diversas fuentes de saber comunitario, ancestral, complejo; la docencia de esta manera, se observará y problematizará a sí misma, creando vínculos estrechos con la investigación y en esa espiral, en volver sobre ella misma para avanzar, en su práctica reflexiva, generará proyección con responsabilidad social.

Por otro lado, se devela una ética en el diálogo interdisciplinario, no extinguida en cánones o reductos morales que desconozcan la cualidad autorreguladora del ser humano ni una estética limitada al embellecer, tan propias de los artilugios que desde el modelo capitalista, enmascaran la realidad, especialmente en países como Colombia, donde el conjunto de representaciones simbólicas que definen lo aceptable de lo inaceptable, lo malo y lo bueno, lo bello y lo feo, devienen bajo el monopolio de la ideología dominante, esa que se mantiene intacta con el favor de las ciencias sociales y humanas unidimensionales y unidisciplinarias a pesar de atestiguar cotidianamente su fracaso en propósitos liberadores de conciencia y asunción de la libertad como ejercicio legítimamente humano.

Para esta disertación, la ética propia del encuentro de saberes entre ciencias humanas y sociales, se re-vive como una invitación de resistencia a la crueldad, artista de la realización de la vida humana, facilitadora y valiente a la hora de enfrentar la dificultad de pensar y existir, es esa ética propuesta y fundamentada por Morín, una ética compleja, de naturaleza dialógica que navega con frecuencia entre la ambigüedad y la contradicción, expuesta sin temor a la incertidumbre del resultado, pues ella per se no apremia de una finalidad y sus fuentes no conducen a una visión maniquea del mundo. Conexa a esta propuesta se encuentra la ética de la que habla Maturana, aquella cuyo

fundamento y motor no puede ser la racionalidad, sino que su sentido y vivencia está más estrechamente ligada a las emociones, porque simplemente en palabras del autor “no hay duda que usamos la razón para justificar nuestros asuntos éticos, y hablamos como si fueran valores trascendentales que validan nuestros argumentos en contra de lo que consideramos una conducta no ética”, básicamente lo que determina que veamos una conducta dada como no ética y que actuemos concordantemente, es un fluir emocional, amor, aceptación mutua, empatía, y no la razón, asunto a rescatar y re-significar puesto que generalmente es un punto ciego en la vida de muchos seres humanos y civilizaciones hijas del pensamiento ilustrado, donde las verdades absolutas y virtuosas están exclusivamente sustentadas en la razón pero en una razón ajena, impuesta y legitimada como única, esa que ha perpetuado a un ser humano alienado de sí mismo, de su otredad y de su hogar, el planeta.

Complementaria a esta postura, se rescata desde el interés de las investigadoras, el cambio, el renacer, la libertad, la honestidad, el deber ético, el criterio de verdad, por mencionar solo algunos de los arbotantes de la invitación de Dussel y su ética de la liberación, para quien el problema que engendra la ética formal es su falta de contenido, su desprecio hacia el verdadero interés por lo que se habla, se trata solo de cumplir los lineamientos de un determinado discurso, señalar lo bueno y lo malo como si fuese un régimen de vida con principios de verdad absoluta. Para Dussel, sin embargo, si bien la verdad es determinante, la validez lo es aún más, la primera hace parte del principio de reproducción material de la vida, mientras la segunda es significado de libertad, para lo cual, es irrestricto el re-conocimiento de la alteridad y la intersubjetividad en colectivos que hasta ahora, han estado silenciados y sometidos a una ética colonialista, a un estar en el mundo desde el en sí adiestrado violentamente por el eurocentrismo, como única forma de humanización. Las ciencias sociales desarrolladas a lo largo y ancho del mundo –como se ve en Social Science and Humanities Research 2010- parten de los “análisis objetivos” repletos de información “científica” incluso relacionada con Latinoamérica, información que en nada refleja la auténtica vivencia de este contexto cultural, lo que exhorta a Dussel a proponer desde la alteridad un pensamiento ya no dialéctico sino analéctico, ajeno a la filosofía moderna pero válido para instaurar una antropología latinoamericana, desde la opresión y a favor de los oprimidos. Su sentido y esencia del ser sólo se halla en el encuentro con el otro, abandona así lo que él denomina “ilusión de lo mismo”, tan arraigada en el pensamiento eurocéntrico. Para el interés de este análisis documental de tipo argumentativo, el rescate de la alteridad es sustancial tanto en el ámbito ético como en el

estético; si bien, el sentido de la propuesta compleja es aplaudido por su conectividad entre lo humano, social y planetario, no se puede desconocer la tarea específica que desde este marco de referencia se puede y se debe llevar a cabo con relación a la alteridad, especialmente en comunidades como Latinoamérica, acalladas durante siglos por la verdad instituida. De ninguna manera se pretende defender la valiosa orientación de Morín, pasando por encima de la historia del así llamado, “tercer mundo”; rechazar verdades absolutas e impuestas no es sinónimo, de ninguna manera de desconocer verdades históricas como en ocasiones quieren hacer ver algunos discursos posmodernos. Es por ello que se ve necesario recurrir a otras fuentes de sabiduría, otras cosmovisiones o formas de ver, sentir, percibir y arrojar al mundo, anidadas en pueblos ancestrales que inspirados -mucho antes de la aparición de los principios del pensamiento complejo- en la multiversidad, donde todo se interconecta, donde la armonía del Uno con el Todo es imprescindible para comprender la dinámica de la vida, hicieron florecer una cultura para la vida. Desde la cosmovisión ancestral, lo común a los pueblos andinos es el paradigma comunitario cuyo cimiento es la vida en armonía y equilibrio con el entorno; así, recuperar esta visión cósmica para unas ciencias sociales y humanas reivindicadoras de la multidimensionalidad humana, significa para la ética planetaria y latinoamericana y la estética incluyente (para algunos, cuántica), volver a la identidad como principio fundamental para “conocer nuestro origen y nuestro papel en la vida”; tarea que emerge de la profunda relación con el entorno, con la madre tierra o lugar que habitamos, sólo de ella es posible que re-nazcan otras formas de vida, expresiones naturalmente estéticas como la danza y la música interior.

Volver sobre sus sentidos ético y estético permite que la interdisciplinariedad genere nuevos caminos para la docencia; esta apetencia de transformación por unas ciencias sociales aptas para problematizar lo que en palabras de Marcuse sería “la cultura afirmativa” –el hombre contemplativo-, es lo que conduce a las autoras a elaborar juicios críticos en torno a la docencia de las mismas en búsqueda de nuevos senderos que rompan con la docencia tradicional afincada en la mera transmisión del conocimiento, las habilidades cognitivas del sujeto, las destrezas técnicas y en ausencia de solidaridad, responsabilidad -ética y estética-; para reverdecerla con una discusión abierta y perturbadora que nos enseñe a aprender a desaprender lo aprendido, que fructifique la creatividad y reflorzca al ser humano multidimensional.

La interdisciplinariedad en la docencia supera las limitaciones del enseñar unidisciplinario, el cual, responde exclusivamente a la unidimensionalidad cuya filosofía es el positivismo, paradigma sustentador de la racionalidad tecnológica; razonamiento avalador de dominación, desigualdad social y anulador de oposición o crítica. La docencia ha sido sumergida en el pensamiento singular e individual en el que la sociedad se rige por leyes inmutables que no buscan comprender, sino describir sucesos en un orden considerado inalterable, sin conexión, ni relación. El positivismo crea una actitud normativa y atomizada ante la realidad compleja, inhabilitando la posibilidad de leerla desde su totalidad, conectividad y multidireccionalidad, tal y como se espera de las ciencias sociales y humanas, negando en última instancia la misión emancipadora inherente al rol de educador.

La interdisciplinariedad para la docencia de unas ciencias sociales que opten por el rescate del ser humano multidimensional se constituirá en un desafío para avanzar hacia un imaginario colectivo con sentido de coexistencia. Escudriñar su sentido ético y estético declama una sublevación ante los feudos del conocimiento y del pensamiento único; es la perspectiva del cambio que aboga por construcciones sociales fundamentadas en que el conocimiento no es una realidad absoluta, sino una construcción continua del sujeto humano. La interdisciplinariedad no es una síntesis sumatoria de los conocimientos, es un diálogo y una articulación recapacitada de las disciplinas particulares y de los diversos círculos epistemológicos, cuya regeneración parte de lo actitudinal para liberarse del pensamiento enajenado y tecnocrático de la educación; la interdisciplinariedad dignifica.

Nótese que el concepto Desarrollo Humano Multidimensional, se fue abandonando poco a poco para re-inaugurar inspiradas en Dussel y de la mano de las culturas ancestrales andinas, una concepción mucho más pertinente: la del Buen Vivir, conocido como Sumak Kawsay, del kichwa, Sumak, que significa plenitud, sublime, hermoso y Kawsay, que quiere decir, vida, ser estando, estar siendo; en suma, “vivir en plenitud”. Desde esta episteme vital, el término desarrollo se pone en tela de juicio; el canciller de Bolivia, David Choquehuanca (2010), declara al interior del texto, Buen Vivir, Vivir Bien, editado por la Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas, que no existe para la filosofía de los pueblos originarios, un estado anterior o posterior de subdesarrollo y desarrollo, como condición para lograr una vida deseable como si se observa en la visión occidental. Por el contrario –asevera el canciller- “...estamos trabajando para construir y mantener el Vivir Bien, que se define

también como vida armónica en permanente construcción”. De ninguna manera riñe esta perspectiva con la búsqueda de interdisciplinariedad para la docencia de las ciencias sociales y humanas, más aún y teniendo en cuenta la afinidad de las investigadoras con el interés del grupo de investigación sobre Desarrollo endógeno de la Universidad de Nariño, se puede apreciar como los sentidos ético y estético coinciden plenamente con el Sumak Kawsay y otorgan un condimento propio, genuino, a la búsqueda de puentes entre las disciplinas, así llamadas por el pensamiento moderno, que versan sobre el ser humano social y planetario, para contribuir significativamente con el espíritu real de la reforma profunda del Alma Máter.

Lo ético-estético de la interdisciplinariedad se evidencia en la libertad de vivir que se le confiere a cada sujeto humano en su accionar individual, comunitario y planetario, una libertad resarcitoria de la existencia humana, de las potencialidades particulares de cada individuo como sujeto de conocimiento y sujeto de cultura. La libertad de sumergirse sin temor en la incertidumbre, el caos, la in-conclusión, la necesidad de co-existir con el otro, el deseo por actuar solidaria y respetuosamente con la especie, la sociedad y el planeta.

Hablar de la existencia humana es recordar una de las consideraciones centrales de los pensadores existencialistas como Heidegger(1927), conocido por inaugurar la ontología fundamental, la pregunta por el ser mismo; su ser/estar-en-el-mundo se complejiza hoy con Morín (1999) desde su interrogación por lo humano, frente a la cual afirma: “el humano es un ser plenamente biológico y plenamente cultural que lleva en sí esta uni-dualidad originaria, desarrolló sorprendentemente las potencialidades de la vida...se concreta como un ser plenamente humano por y en la cultura”; es así que conocer lo humano implica para el epistemólogo planetario, situarlo en el universo pero separarlo a la vez del mismo, encontrarse inmerso y al mismo tiempo emergido de la naturaleza; entender que la relación cerebro - cultura permiten a la mente surgir. Referirse ética y estéticamente a lo humano desde el pensamiento complejo, es contextualizar y darle congruencia desde una condición cósmica, física y terrestre para adentrarse finalmente en la humana condición y en el re-conocimiento simultáneo de la unidad biológico-cultural. El vivir humano se sitúa en interdependencias reticulares como: cerebro – mente – cultura; razón – afectividad – impulso y finalmente, individuo – sociedad – especie. Todos los elementos de estos bucles o tríadas se disponen de manera horizontal, rotativa y absolutamente dinámica.

En la medida que se referencia los anteriores elementos, implícitamente se determina explorar y re-conocer el grado estrecho de interconexión suscitado entre los mismos, re-considerar sistémicamente el abordaje de las partes en el todo y el todo en sus partes, superando así la aglutinación del conocimiento sobre el ser humano y su entorno. Es este el blanco de acción perseguido por un grupo de ciencias que encuentran plenamente sus raíces en el siglo XVI, como parte ingénita de la construcción del mundo moderno y que se hicieron llamar “ciencias sociales”. En la actualidad, historia, geografía, antropología, psicología, economía, etnografía, sociología, entre otras, se constuyen y deconstruyen en torno a un ser humano/social/planetario que se rehúsa a pensar-se determinado, predestinado y estático, objeto de estudio que se rigidiza por el desarrollo de un conocimiento sobre él, secular, sistemático y empíricamente validado. Unas ciencias sociales por y para Latinoamérica, hoy, precisan optar por el camino de la interdisciplinariedad pero no desde una ajena y aislada producción científica, que se replicará inmutablemente en las academias, dogmatizando un conocimiento ajustado a los exigencias del modelo capitalista, sino desde una enseñabilidad práxica y auto-observante, capaz de sistematizar su permanente reflexión para convertirla en una verdadera investigación – acción y en una acción – investigada.

La docencia universitaria y en especial, la apremiada por unas ciencias sociales vindicadoras de la multidimensionalidad humana, debe ser más que una función institucional un arte que atraiga a existencia las esencialidades de la condición humana –responsabilidad existencial, solidaridad, sensibilidad-, un re-crear de la enseñanza para la transformación, donde el docente se posicione como un creador artístico al tiempo que es producto de ese mismo arte. La docencia no es más que el enraizamiento en la vida, la posibilidad de crear un escenario de aprender a vivir una vida verdadera más allá de institucionalidades y doctrinas, es la forma más sutil de penetrar en la dimensión de lo humano colectivo. Como arte, devuelve al otro la oportunidad de crear-se, aceptándose como un ser “racional e irracional, capaz de mesura y desmesura; sujeto de un afecto intenso e inestable; él sonríe, ríe, llora, pero sabe también conocer objetivamente”, en fin, el homo complexus insinuado por Morín (1999), un ser digno de contemplación en la diversidad de su unidad y en la unidad de su diversidad, innegablemente el arte de la docencia aquí expuesto terminará por ilustrar este principio de unidad-diversidad como aquel que rige su comprensión de lo humano. Su valor ya no radica en verse a sí misma como una simple función sino, gracias a la mirada puesta en el nos-otros (docente-estudiante) se erige como un acto creativo.

3.6 DESDE UNAS CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS EN DEUDA CON LA CIVILIZACIÓN Y LA SOCIEDAD HACIA EL RESCATE DE LA MULTIDIMENSIONALIDAD (E INTERDIMENSIONALIDAD HUMANA) COMO GÉNESIS DE OTROS MUNDOS POSIBLES.

En el informe mundial del 2010 sobre las Ciencias Sociales, producido y publicado por el Consejo Internacional de las Ciencias Sociales y la UNESCO respectivamente, se presenta el estado actual y los retos de estas ciencias; sobresale en su preámbulo, el cuestionamiento que Brokova (2010), directora general de la UNESCO, hace con relación al sesgo de los avances investigativos a nivel mundial, en materia de ciencias sociales, “Los trabajos de los especialistas en ciencias sociales son de notable calidad y de un gran valor práctico, pero el conocimiento científico de la sociedad, tal como señala este Informe, suele ser el que menos desarrollado está en aquellas partes del mundo donde más perentoriamente se necesita”; además, cuestiona que hay una centralización de esfuerzos para el avance de estas ciencias en los países industrializados anglosajones, situación no sólo desventajosa para las demás sociedades sino limitante en la intención de explorar miradas y lecturas diversas, propias de otras culturas.

Del acápite, Ciencias Sociales en Norteamérica, se destaca que las ciencias sociales norteamericanas tienen una gran influencia mundial, no solo por su tamaño, con más de 100.000 profesionales trabajando en investigación, sino por la inversión realizada en esta durante el tiempo. Después de la segunda guerra mundial la investigación creció enormemente de la mano de la expansión de centros universitarios. Se caracteriza por estar financiada por diversos recursos, tanto gubernamentales como privados.

En cuanto a disciplinas, hay algunas diferencias entre países: Antropología y ciencia política son más predominantes en Canadá, debido a la presencia de las naciones unidas y un ambiente multicultural. En Estados Unidos en cambio, la investigación está mayormente enfocada al desarrollo económico y métodos de medición. En general, la investigación en Norteamérica se ve beneficiada al tener a sus mayores contribuyentes, como catedráticos de importantes universidades.

Mientras en Canadá la investigación está financiada principalmente por un organismo central llamado “Social Science and Humanities Research Council”; en Estados Unidos existen además de organismos centrales, fundaciones

privadas como la Ford, que buscan mejorar la condición humana. Sin embargo, últimamente, se ha criticado el rol de las ciencias sociales de ser muy académicas y esta financiación se ha encaminado a otras organizaciones con implicaciones más prácticas.

Se estima comparativamente que la investigación universitaria en Estados Unidos supera en aproximadamente siete veces la cifra de la que se da en toda América Latina; en cifras concretas se dice en esta última se cuenta con alrededor de 125.000 investigadores, mientras que Estados Unidos esta cifra sobrepasa el millón, problemática que yace en la falta de recursos de inversión tanto estatales como privados. En los años 90 se introdujo el modelo económico de productividad para reemplazar la vieja política de sustitución de importaciones que no había dado resultados. Este nuevo modelo, implicaba entre otras cosas, que a mayor productividad, los individuos serían capaces de satisfacer sus necesidades de educación, salud y pensión por sí mismos. El modelo como tal ha sido debatido, pues la inequidad en la distribución de ingresos todavía persiste.

El desarrollo de las ciencias sociales se ha visto afectado por los diversos movimientos y cambios políticos ocurridos durante las décadas de los 60 a 80. Tras golpes de estado, sucedieron fugas de cerebros al extranjero, por lo tanto muchos estudios se han abordado desde un escenario internacional, más de opinión que de verdadera investigación. Así mismo, estos acontecimientos han desvinculado en parte la universidad pública del gobierno central.

Así, la educación universitaria privada ha tenido una tendencia creciente, pero más dedicada a la enseñanza que a la investigación. En particular, Brasil tiene el mayor número de instituciones privadas, con un 90% del total. La mayor parte de la investigación se lleva a cabo en estudios de postgrado.

El crecimiento de las ciencias sociales se ha producido desde la década de los 70. Para el año 2006, el 57% de los egresados en la región correspondían a carreras en ciencias sociales. Este crecimiento ha estado vinculado al crecimiento en la educación privada. El persistente problema de la región es la falta de incentivos para la investigación, a pesar de que se han introducido conceptos globales como competitividad, marketing, etc. Algunos países se han beneficiado de un rápido crecimiento económico, pero la mejoría en las condiciones es lenta. La tendencia de la investigación es lenta pero creciente, concluye el informe. Los gobiernos tienen centros de investigación y en algunos

países se han establecido mecanismos de evaluación a investigadores, facilitando la competencia.

De esta situación, connotada por la directora de la UNESCO como “brechas del conocimiento”, se ocupa el Informe Mundial sobre las Ciencias Sociales 2010 haciendo hincapié en el desenvolvimiento de las ciencias del hombre y la sociedad, en contextos de desigualdad y divergencia pero siempre relevando que las ciencias sociales son imprescindibles, hoy, como nunca antes, para tratar eficazmente los fenómenos complejos y multidimensionales que la humanidad enfrenta y que no se constriñen a su tradicional objeto de estudio sino que exigen unas ciencias sociales y humanas aperturadas y expuestas en encuentros de saberes con distintas áreas del conocimiento, entre ellas, la denominada -en la terminología de la modernidad- ciencia de la vida, la biología y todas las disciplinas afines o derivadas; existen en tal sentido, suficientes y evidentes razones para estar de acuerdo en que, fenómenos como el calentamiento global, las enfermedades, la pobreza, las pandemias, los “desastres” naturales y los temas relacionados con la salud integral, son campos de discusión socio-ambiental cuyo afrontamiento está dirigido prioritariamente a estudios interdisciplinarios y no a disciplinas aisladas. La contribución reflexiva de las ciencias sociales humanizantes en las redes de saberes en construcción, enriquecerá sustancialmente su identidad desde y hacia la re-dimensión y re-significación de su objeto de estudio –ser humano multidimensional-, para lo cual, se requiere que la psicología, la sociología, la geografía, la economía...compartan desde escenarios reflexivos de encuentro ligados a la praxis pedagógica en sujetos constructores y de-constructores de saber y cultura en la alteridad cotidiana suscitada en el aula, conceptos, métodos y técnicas, desde las cuales familiaricen epistemes, cosmovisiones y múltiples formas de estar en el mundo, en el mundo de la vida. Al retomar el concepto desarrollo, categoría en torno a la que se mueven los discursos modernos y posmodernos, vale la pena acudir a Manfred Max-Neef (2001), quien establece: “El desarrollo se refiere a las personas y no a los objetos” (P.15), en consecuencia un modelo de desarrollo que se contemple a escala humana necesariamente deberá incluir el desenvolvimiento pleno de las capacidades de los seres humanos en todas sus dimensiones. Para ello y como lo afirma Fals Borda (2002), “necesitamos construir paradigmas endógenos enraizados en nuestras propias circunstancias, que reflejen la compleja realidad que tenemos y vivimos” (p.6), es el momento de reconocernos en nuestro propio contexto, para ser verdaderos protagonistas de nuestra existencia.

Simultánea a la necesidad de re-pensar la interdisciplinariedad desde sus sentidos ético y estético, aflora un problema que si bien en su concepción más amplia, es curricular, desde lo epistemológico, se convierte en un obstáculo para las disciplinas científicas que dificulta la comprensión de la realidad. No podría ser más elocuente la reflexión hecha por Borrero (2001), cuando establece:

“cada ciencia particular devela dentro de sí misma fenómenos de fragmentación que ponen al descubierto espacios o lagunas de ignorancia, también patentes entre diversos sectores científicos. Se atreven dichos autores a cotejar la pléyade de saberes con islas de conocimiento científico en archipiélago bañado entre mares de ignorancia, por carencia de nexos unificadores”. (p. 50)

Se puede acentuar entonces, que si en un principio es ineludible la instauración de la categoría disciplina para el avance de cada una de las dimensiones de la cultura (tecnología, ciencia, trabajo, educación y arte entre otras) el saber no se agota en una disciplina de manera aislada sino que por el contrario, se nutre y se complementa en una relación de interdependencia con otras disciplinas. Las ciencias sociales en la actualidad, sobrellevan una gran deuda por haber reducido –como herederas de la modernidad- su praxis al estudio del hombre, la sociedad y la civilización unidimensional. La cuestión lleva a superar los rezagos de empresa del mundo moderno como la denomina Wallerstein (2006). Para las ciencias sociales y humanas, unidimensionalidad/unidisciplinariedad en tanto, razón instrumental y afirmación del modelo establecido, conforman un binomio que expresa total “quietud” frente a los desafíos de transformación individual-social-planetaria. Representan una respuesta a la comodidad de la certeza, a la creencia de que todo funciona porque todo es explicable y dado, permanente y “lógico”. Pero con sólo echar un vistazo al estancamiento social se puede apreciar que los múltiples potenciales de las personas correspondientes a muchas dimensiones, se desperdician o desaprovechan. En el caso de la región del sur de Colombia, se hace evidente que la amplia gama de talentos y habilidades de tantos ciudadanos no se potencian para favorecer sus proyectos de vida individuales y aquellos que pretenden orientar la marcha de las comunidades hacia el bien común; al contrario, se tienden a minimizar y subestimar...problemáticas socio-políticas como la corrupción, que si bien hace parte de toda una tradición de explotación cargada a costas por la humanidad a lo largo de su historia y de diversos modelos sociales y económicos entre los que por supuesto, sobresale el capitalismo, no puede soslayarse el tema de la participación de las

colectividades en el sostenimiento de fenómenos tan problemáticos y recalitrantes como el que se señala; circunstancia que merece comprenderse desde unas ciencias sociales articuladas y emancipadores, capaces de coadyuvar en su transformación definitiva.

El mundo necesita entonces unas ciencias sociales y humanas multidimensionales enfocadas hacia un ser humano que exhibe múltiples potencialidades desde cada una de las dimensiones que lo constituyen, a saber, espiritual, biológica, cognitiva, emocional, política, histórica, por mencionar algunas. Esta característica –multidimensionalidad- junto con otras intrínsecas a sistemas abiertos y autorregulados, favorecerá que desde las universidades en procesos de reforma, se pueda “impensar” o abrir, al estilo de Wallerstein, las ciencias sociales y para este caso, humanas, no con el afán de erradicar las disciplinas, que según el autor, son necesarias para la tarea de “disciplinar mentes y canalizar energías”; sino, desde la finalidad liberadora –no sólo de facultades humanas como lo expresaba Kant- sino emancipadoras en el sentido dusseliano y ancestral, que coincide con posturas como la de Marx o sus principales seguidores, Benjamin por ejemplo; parafraseándolos se podría concluir que lo emancipador comprende lo creativo-transformador que está tejido por una estética de la vida, un proyecto. Lo emancipador posee un carácter revolucionante por su poder sugerente, inagotable y a la vez limitado por las condiciones socio-históricas. Asimismo, la potencia del concepto de necesidad histórica revisada en Max Neef, será la que engrane del deseo y lo real, los acontecimientos y los sueños, para despejar posibilidades y ocurrencias de realidades imaginadas, que converjan en la emancipación del ser humano de las garras de la unidimensionalidad hacia su compleja multidimensionalidad, gracias a la docencia universitaria interdisciplinaria.

“La apuesta que tenemos por un mundo mejor, no debe remitirse a la afirmación del camino certero, pero si debe ir sentado posición sobre su realidad y posibilidades. El concepto de necesidad histórica creo que viene a bien volverlo a usar para constituir escenarios de combate estratégicos sin desperdicio de energías, y germinar lo posible-posible. Es diálogo entre real y deseo”. Alfredo Pérsico Gutiérrez

3.7 LA ÉTICA-ESTÉTICA DE LA INTERDISCIPLINARIEDAD ES LA ÉTICA-ESTÉTICA DEL BUEN VIVIR

Estetizar la vida puede constituirse en una forma soterrada y hasta “engalanada” de afirmar el modelo establecido; surge así uno de los

cuestionamientos ya afrontados a lo largo de la reflexión histórica sobre la estética y cobra vigencia en el difícil panorama en el que se mueven países como Colombia y regiones como Nariño en el actual momento histórico, circunstancia que para los propósitos de la presente alocución podría parecer una herejía sino genera la debida discusión. Jon E. Illescas Martínez (2009) en su ensayo, *Estetización y mistificación de la vida en el sistema publicitario* señala los efectos nocivos de la publicidad, entendida por las investigadoras como prototipo de estetización⁵, pues se comprende, que difundir lo agradable y bello –que no es arte en el caso de la publicidad- crea la sensación de un placer nunca satisfecho generado por las mercancías ofrecidas profusamente a través de medios audiovisuales y sabemos bien, gracias a Benjamin (2007), el papel fetichista de ellas al ofrecer un mundo irreal y acomodado, en última instancia, una falacia para facilitar la aceptación, sin insubordinación, de la desgracia y la miseria.

Hoy en día, el 0,4% de los propietarios concentran más del 60% de la tierra; y si vemos con aún mayor detalle, 3.000 terratenientes controlan el 53% de la tierra; por el contrario, 46% de los propietarios pobres deben contentarse con apenas un 3,2% de la tierra –según cifras del DANE; ¿qué papel podría jugar la ética como estética en la interdisciplinariedad para la enseñanza de las ciencias sociales y humanas, ante tal realidad?. Marcuse identifica como una herramienta fundamental para la reproducción del sistema la educación, a través de la cual se busca la internalización del placer mediante su espiritualización. Y es precisamente la educación superior la que se constituye en la máxima expresión del sistema educativo para cumplir la función socializadora – ideologizante, que asegura la dirigencia política de la clase dominante desde la cultura afirmativa pues, “...intenta ocultar y/o dar la apariencia de alivio a condiciones de existencia penosa: Frente al individuo aislado proclama abstractamente la idea de humanidad universal; frente a la miseria corporal responde con la belleza del alma; y frente a la servidumbre externa hace loas a la libertad interna”. (pg. 59)

Una crítica de tal magnitud, de inmediato podría entenderse como una invitación al arte vanguardista y la “estética de la fealdad” como cultura negativa propuesta por Adorno, pero Illescas Martínez (2009) ofrece un cuestionamiento para las pretensiones de este tipo de estética, toda vez que la expresión artística contemporánea termina convirtiéndose en una élite frente a las masas

⁵ invadir distintos escenarios desde el “embellecimiento

y la poca concienciación que las alejaría de la posibilidad de dialogar con este tipo de expresiones; es esta la manera de legitimar la cultura afirmativa buscando justamente, lo opuesto. Plantea el académico, “es así como el considerado gran arte contemporáneo permanece divorciado de las masas, sabiamente recluso/desterrado por la élite, por el Gran Hombre Unidimensional”, para demostrar su silenciada voz dentro del modelo.

No es esta la ética-estética que convoca a las autoras de esta alocución, el arte de la docencia interdisciplinar para unas ciencias sociales humanizadas, se hace admisible y realizable en el reconocimiento de los sentidos ético y estético del buen vivir. Si el busilis de las ciencias sociales en épocas de cambio, es la humanización incluyente, o sea, la que privilegia una humanidad encaminada hacia la búsqueda de justicia social, defensa y restitución de derechos fundamentales para todos, dignidad, hermandad y participación equitativa de beneficios, además, inmersa e interactuante con el planeta y su diversidad de estructuras, especies y ecosistemas, entonces, apremia la co-creación de un escenario ético-estético para el proceso de conocer, aprender y enseñar estas ciencias, en una universidad/multiversidad como la que hoy se asume en el contexto nariñense, “...entendida como un acontecimiento en la cultura, (Universidad que) quiere ser reconocida por su contribución, desde la creación de valores humanos, a la paz, la convivencia, la justicia social y a la formación académica e investigativa, comprometida con el desarrollo regional en la dimensión intercultural”. Desde el espíritu de esta disertación, la universidad, más que un acontecimiento se sugiere como un acontecer, un germinar constante desde la participación plural y diversa de todos los actores educativos emprendiendo y asumiendo la tarea vital de re-inaugurar juntos y co-inventar la academia soñada desde y para la región. Una academia comprometida con la transformación de la cultura afirmativa, esto es, negativa ante el incesante llamado del modelo capitalista para mantener el status quo mediante unas ciencias sociales y humanas adaptables y domesticadoras de conciencias ávidas como se manifiestan los/las estudiantes en las aulas de clase; una Universidad dialogante con la otredad, dispuesta a dejarse contagiar por formas alternativas de vivir y producir, especialmente en regiones que cargan a costas memorias históricas dolorosas como es el caso de Nariño. Al respecto, diversos investigadores de la Historia regional como Jesús Martínez Betancur y Julián Sabogal han sustentado la tesis que la única manera para que nuestro Departamento supere su atraso histórico y logre que el Estado Central pague la deuda histórica con esta tierra, es la conformación de un Gran Bloque socio-político, que agrupe a la totalidad de la Clase Política sin distinción, Los

Gremios Económicos y las organizaciones sociales y comunitaria. La búsqueda de una gran unidad regional alrededor de una visión compartida de desarrollo, o más bien, de Buen Vivir, debe ligarse explícitamente a los intereses de una reforma universitaria, la que a su vez, necesita sostenerse en unas ciencias sociales que se ocupen de la multidimensionalidad humana y desde ahí, trabajar a favor del empleo, de la equidad de género, de la naturaleza, del tratamiento integral de la pobreza y la violencia, en fin, de los dilemas vitales que ocupan a una Universidad re-conciliada con su región.

Para un "...territorio acogedor, biodiverso, pluriétnico, multicultural, en minga permanente para la construcción colectiva y creativa de condiciones y opciones de vida digna, paz democracia, crecimiento económico, sostenibilidad, equidad social y de género. Con una ciudadanía que participa activamente en los asuntos públicos y gobiernos éticos y eficientes que lideran los procesos de desarrollo humano sostenible de un departamento cohesionado, integrado al país y con estrechos lazos de hermandad y amistad con el Ecuador y los pueblos del mundo" como ha sido vislumbrado Nariño desde su actual Plan de Desarrollo, la ética-estética que se requiere promover desde las ciencias sociales y humanas a través de la interdisciplinariedad, es la ética-estética del Buen Vivir, del Sumak Kawsay, la del consenso y la armonía con todos y todo, la de la con-vivencia y el encuentro educativo desde la alteridad o experiencia estética comunicativa que instale el interjuego de creación (poiesis), recepción (aisthesis) y mediación (katharsis) para conjugar en el arte de vivir, las acciones sociales y morales con la acción educativa. Es la ética-estética del "vivir en armonía y equilibrio; con los ciclos de la Madre Tierra; del cosmos, de la vida y de la historia, y en equilibrio con toda forma de existencia" donde las múltiples dimensiones o potencialidades humanas puedan desplegarse en plenitud.

"Somos la memoria que tenemos y la responsabilidad que asumimos. Sin memoria no existimos, sin responsabilidad quizá no merezcamos existir".
Saramago

3.8 MULTIDIMENSIONALIDAD HUMANA UNA VENTANA AL BUEN VIVIR

Una disertación que circunscriba nuevas miradas sobre la interdisciplinariedad, la docencia, las ciencias sociales, la ética, la estética, ineludiblemente urgirá de un acercamiento a la comprensión totalizadora del ser humano como ser multidimensional.

Para Sabogal (2009) –autor desde donde se orientara esta concepción-, el ser humano es un ser multidimensional, involucra en su existencia diversas dimensiones entre las que el autor señala: ser biológico, ser natural, ser social, ser político, ser afectivo, ser lúdico, ser económico; dimensiones que por supuesto son inseparables, en el sentido en que son ellas las que forman un ser único no desintegrable. En esta perspectiva las dimensiones del ser humano son múltiples y se sobreentiende que están íntimamente relacionadas en forma sistémica, dialógica, antagónica y complementaria, pues no se trata de partes separadas o separables, sino de un todo complejo. En consonancia y bajo la mirada de Morín (1994), la sociedad también comporta dimensiones que pueden ser históricas, económicas, sociológicas, religiosas, entre otras, que irradian lazos e intercomunicaciones entre el sujeto y el medio que, lo contextualiza, aquí es donde la exigencia de un pensamiento planetario apremia, pues la premisa principal gira en torno a la relación todo-partes; aprender a pensar planetariamente será la clave para aprehender en conjunto lo multidimensional y lo complejo.

Si bien Sabogal y Morín precisan ser el abre bocas a una concepción tan escurridiza, conviene también remitirse a la etimología del término a modo de tener un concepto unificado que facilite posteriormente su discusión, por lo tanto, multi proviene del latín multus que significa muchos; elemento prefijal para el término en cuestión expresa multiplicidad; dimensión, refiere a cada una de las magnitudes que actúan sobre un determinado fenómeno. Entonces, comprender lo multidimensional conlleva a re-conocer que las relaciones que se establecen con el entorno –en su totalidad- pueden ser transformables e infinitas.

Ahora, multidimensionalidad no es sinónimo de completud, es más bien, en términos complejos: articulación y complementariedad. Presuponer esta perspectiva obliga a propender por la defensa de un desarrollo armónico en los seres humanos. La re-conocimiento de la multidimensionalidad pasa necesariamente por la reivindicación de estas dimensiones como potencialidades, el hombre deja de posicionarse como un ser con necesidades y se convierte en un ser con potencialidades, premisa fundamental para cambiar el modelo capitalista que han terminado por convertir al *homo sapiens sapiens* en *homo miserabilis*, crítica que se hace elocuente en el hombre unidimensional, noción acuñada por Marcuse en los años sesenta.

Experimentar la multidimensionalidad es tener la capacidad de contemplarse como parte de una totalidad universal, en la que todo está interrelacionado, interconectado, intercomunicado, las partes en la totalidad son partes integradoras. Es preciso entender que la multidimensionalidad no es una finalidad que debe perseguir un ser humano, es decir, no es algo a lo que se llega a ser, sino que es el algo que ya está dado, así se desconozca por conveniencia de los mismos seres humanos, aquellos que se mueven en la unidimensionalidad. El ser humano que desconoce su multidimensionalidad, en la sociedad de consumo es un escueto parroquiano, un simple comprador; en la sociedad del cientificismo es el objeto de análisis teórico-racional, un conejillo de indias; en la sociedad industrial y capitalista es la personificación de la alienación.

En este sentido, Sabogal (2009), afirma que mientras en el modelo imperante el ser humano es un *hombre unidimensional*, considerado solo en cuanto consumidor, en un modelo alternativo en el que se conciba al ser humano como un ser multidimensional cada una de sus dimensiones será reconocida y se constituirá como una potencialidad. Visto de esta manera no solo cambiara la concepción de lo humano, también cambiara la manera de ver las disciplinas que giran en torno al ser humano, por ejemplo: en el modelo actual, la economía tiene como objeto los medios de producción y los productos. Todas las ciencias económicas tienen como su objeto de estudio la producción, la distribución el cambio y el consumo; en todo caso, se refieren a objetos externos. En el modelo alternativo, el ser humano se constituye en el sujeto de los procesos sociales. En fin, la multidimensionalidad es la ventana abierta al cambio en todas las dimensiones en las que también se desenvuelve ese ser humano, económica, social, científica, académica, entre otras.

La multidimensionalidad en cualquier ámbito –científico, académico, social, cultural- rescata que el individuo es más que un producto biológico de la reproducción, aunque el proceso se repita una y otra vez en el sistema de la vida. Este ser orgánico en apariencia autosuficiente necesita entablar relaciones con otros seres vivos –intra e interespecíficas-, y con su hábitat, el cual es compartido por una variedad de especies lo que ecológicamente definirá su nicho. Este organismo, ahora ecológico intenta esclarecer, en consonancia con la ciencia, el lugar que ocupa él en el mundo, su origen y naturaleza, para comprender el sentido del ser humano como ser que se reconoce y reconoce a sus semejantes en términos de valores, derechos, igualdad o libertad, he aquí un ser humano filosófico.

Sin número son las relaciones que entre las dimensiones del ser humano se puede establecer, re-conocer su multidimensionalidad es en gran medida darle libertad al pensamiento para iniciar una transformación en la valoración de la misma existencia, es ubicarse en puesto de observador para reflexionar sus propias acciones, es rescatar la capacidad de autocriticarse en el mundo pero a la vez de autoregenerarse, en fin, es promover en el ser humano el ejercicio de un pensamiento multidimensional. Entonces, volver al reconocimiento de la multidimensionalidad no es fomentar la masificación de la sociedad, sino la identidad en la diversidad.

CONCLUSIONES

Con la división del trabajo, característica propia del capitalismo, se consolida la separación de las disciplinas de conocimiento, cuya especialización permite un avance considerable hacia la ampliación del mismo y en consecuencia el arraigo de su imperiosidad, pues la cantidad de conocimiento es tan amplia que ninguna persona podría lograr su total comprensión. Ahora, si bien, el nacimiento de las disciplinas emerge como “la opción” para resolver las dificultades del momento y dar respuestas eficientes a un modelo capitalista, es en los años sesenta y posteriores donde se evidencian nuevos y mayores problemas a los cuales y hasta el momento, ninguna de las disciplinas anteriormente constituidas ha podido dar respuesta en su totalidad por sí sola, vislumbrando así la necesidad de un trabajo más colectivo e interdisciplinario, lo segundo solicitado a gritos.

De ninguna manera se trata de desconocer la importancia de las disciplinas, sino más bien de impulsar un trabajo autoreflexivo por parte de las mismas, donde el reconocimiento de su limitación para abordar en completud una realidad compleja, sea el punto de partida para su autoactualización. Asimismo, es preciso considerar que su encapsulamiento ha sido el obstáculo para abordar fenómenos sociales alejados de la lógica formal y que su comprensión solo puede darse en el fluir e interactuar de otras lógicas –como la dialéctica- o experiencias –como el arte-.

Pensar la ciencia desde otras perspectivas debe convertirse en el quehacer fundamental de las disciplinas, si lo que se persigue ciertamente y con vehemencia, es brindar alternativas de solución a los problemas complejos que enfrenta el mundo hoy. Para Sabogal (2010) la Filosofía es uno de esos caminos, eso no significa por tanto, que los científicos de otras ciencias se conviertan en filósofos o especialistas en el área, bastaría solo con que se preocupasen por anidar una actitud filosófica y aceptasen como lo afirma Ortega y Gasset que ésta, ayuda a otras ciencias a pensar la realidad desde diversos enfoques, a cuestionarse una y otra vez sobre algo y a tomar como hábito el don de la pregunta para así abrir la mente y encontrar nuevas soluciones.

Es esa la tarea a la que están llamadas las ciencias sociales y humanas actuales, pues pese a que toda ciencia se constriñe a una cosmovisión particular, en contextos socio-económicos oprimidos como el nariñense, urgen unas ciencias capaces de gestar nuevas visiones del mundo y de la vida, que re-edifiquen las relaciones del ser humano con todas sus dimensiones y gracias a ello, con sus iguales, con su entorno social y planetario. No obstante su apremio, aún se conducen como ciencias afirmativas, entendiendo este calificativo como *positivas* pero no únicamente por la tradición científicista de la modernidad sino, muy esencialmente, por su interés de afirmar el modelo socio-económico que justamente para eso las concibió, para su legitimidad; vale recordar que la racionalización⁶ capitalista se presentó y consolidó en dos ámbitos, lo social (burguesía) y lo natural (científico); en este último ámbito se re-conoce que los conocimientos adquiridos por las ciencias sociales se emplean para el control y legitimación; la psiquiatría, la antropología y la sociología, que toman su fuerza con el proletariado de la fábrica, es decir, después de la revolución industrial, se inclinan -a la usanza del científicismo-, por establecer leyes que expliquen, generalicen y predigan la dinámica social, en otras palabras, se usan como herramienta para mantener el orden público.

Es desde allí, que se constituyen como entes que sólo observan sin problematizar ni problematizarse, que nada preguntan pues se limitan a respuestas pre-fabricadas, que transmiten conocimientos como verdades incuestionables y como Dussel advertía, son producidas como un corpus de información “científica y objetiva” que no refleja ni respeta la alteridad, la otredad del oprimido desde la opresión de la que es objeto. La psicología por ejemplo, se dedica a estudiar los motivos y razones que conducen al hombre en tanto individuo, desde donde aporta “valiosas” estrategias para adaptarlo a la sociedad industrial y de consumo.

Para el caso de Latinoamérica, las ciencias sociales y humanas se comportan *como si* la vida social fuese equiparable al imaginario *eurocentrista*; se asumen desde el *en sí* del colonialista que pretende ver en su “colonizado” el

⁶ Se refiere al modo en que las sociedades occidentales han venido siendo sometidas a un proceso de programación y automatización, manifiesto en tres niveles: imágenes del mundo, acción colectiva y acción individual. Su propósito es volver predecible y controlable la vida del ser humano.

reflejo de su mismidad, jamás su alteridad como diverso o diferente. Desde la postura existencial del *en sí*, sin la conciencia de la opresión, las ciencias sociales y humanas se han sostenido en la unidisciplinariedad y han luchado por conservar su identidad, su carácter de feudo, “compartimento estanco” o encapsulamiento destinado a preservar fronteras en lugar de generar nodos, espacios sinápticos, aperturas que den lugar a anclajes y “encuentros” que en vez de “debilitar” unicidades, las fortalezcan en la multiversidad para beneficio de recurrentes diálogos co-creadores de sentido. Este comportamiento conectivo, es natural e inherente a los organismos o sistemas abiertos como ya lo han hecho notar, Morín, Maturana y Prigogine entre otros, por ello y en sintonía con la biología “amorosa y solidaria” que subyace a todo ser vivo, urge la interdisciplinariedad, desde la docencia universitaria como arte en permanente acontecer y re-descubrir, para abrir desde la práctica reflexiva de seres constructores de conocimiento (no sólo científico/académico) y cultura, lugares de verdadera con-versación y mutuo re-conocimiento a favor de volver a unificar a un ser humano desmembrado por unas ciencias sociales y humanas unidisciplinares que sólo pueden sostener su uni-dimensionalidad.

La interdisciplinariedad constituye un camino epistemológico, ético y estético –el camino inaplazable para las ciencias sociales y humanas- que posibilita a las disciplinas científicas, el co-existir y el co-construirse permanentemente en el mutuo intercambio, desde una actitud crítica, voluntaria, intencional, universalista (totalizadora y no fragmentadora), que les permita reconocer, por una parte, su capacidad autopoietica, gracias a la cual, evidencian su auto-posicionamiento y sólo desde él, un claro y auténtico compromiso consigo mismas, con su objeto de estudio. Por otra parte, esta vía facilita la aceptación de su potencial aperturado e intencional para la conectividad; tal admisión ayuda a las disciplinas a expandir sus comprensiones sobre lo estudiado y a la vez, sus alcances e impactos en el entorno; les aporta en la aprehensión de la compleja realidad humana y social, finalmente, funda una cultura del conocimiento y el aprendizaje que resista y sobreviva a la hegemonía que el paradigma unidisciplinar ha ostentado desde la positividad de las ciencias, aquella que intentó fallidamente conocer al ser humano de forma fragmentaria; por suerte, el ser humano escapa al confinamiento del conocimiento científico y al menoscabo de su complejidad en normas rígidas, cánones o reglamentos, sea que provengan de las ciencias sociales y humanas o de otros saberes de la cultura. Interdisciplinariedad y disciplinariedad no son mutuamente excluyentes, por consiguiente, la interdisciplinariedad implica relaciones entre los elementos constitutivos de por lo menos dos disciplinas, que intercambian creativa y

heterárquicamente sus contenidos, procesos, técnicas, entre otros elementos. La interdisciplinariedad pretende fomentar y facilitar en los alumnos la integración de los procesos de aprendizaje y la integración de los saberes, así como su dinamización y su transferencia a la vida cotidiana; es decir, necesita enfoques integrativos e interactivos como el de la alteridad. La concepción epistemológica del para qué (finalidad) de la interdisciplinariedad en el presente estudio es netamente, relacional, interaccionista para unas ciencias sociales humanizantes y humanizadas, en tal sentido vincula desde la alteridad a los actores educativos (docente-estudiantes), desde la complejidad al individuo con su sociedad (reforma universidad-región) y su especie y desde la cosmovisión del buen vivir, armoniza al ser humano intrínsecamente comunitario, con la vida, con la madre tierra y con todas las expresiones de realidad.

La interdisciplinariedad se re-crea como un camino epistemológico alternativo en tanto que implica una concepción del proceso de producción de conocimiento de la realidad, que promueve co-presencia de análisis - toda vez que valida el papel de cada objeto de cada estudio disciplinar- y síntesis - cuando se trata de articular sus diversos aportes en la cualificación de un gran objeto que les es transversal, en el caso de las ciencias sociales y humanas, el hombre y su entorno socio-ambiental-. Debe quedar claro para el lector que la asunción de un "gran" objeto de estudio, que es transversal a todas las ciencias sociales y humanas no significa reemprender la propuesta de las *Area Studies*⁷, que si bien son campos de investigación interdisciplinario cuya génesis se localiza en el déficit de conocimiento multicultural, jamás se podría perder de vista su verdadero interés orientado hacia la defensa de la teoría de la modernización promotora de una modernidad capitalista liberal que termina imponiéndose a las nuevas naciones asiáticas, como siglos atrás ocurrió con el llamado continente Amerindio.

La interdisciplinariedad es camino y actitud, también un deseo de enriquecerse mediante nuevas combinaciones, es el gusto de armonizar perspectivas y de co-diseñar formas, como lo afirmaba Michaud (1972) "(parte de)...una convicción de que, por definición, no se descubre nada si no es por caminos inexplorados". Aquí se busca, después de la conceptualización de

⁷ Campos de investigación interdisciplinarios que se ocupan de estudiar la sociedad, cultura e historia de una determinada región geográfica, así como su idioma, literatura y análisis lingüístico. Se difunden en los Estados Unidos después de la segunda guerra mundial, como necesidad de profundizar en el conocimiento sobre el mundo occidental.

interdisciplinariedad, evidenciar la concepción de las autoras, quienes en concordancia con lo que Piaget manifestaba, la significan como una *re-combinación constructiva*, categoría equiparada por las investigadoras, con una dinámica biológica conocida como re-combinación genética, proceso que da lugar al entrecruzamiento de cromosomas para la formación del complejo sinaptotémico (estructura formada por elementos laterales y uno central que se van cerrando como una cremallera para garantizar el perfecto apareamiento entre cromosomas); los cromosomas experimentan una pequeña ruptura que sirve de anclaje para que otro u otros puedan aparearse, en esta sinapsis los cromosomas intercambian información sin perder su estructura básica al igual que pueden reparar las cadenas de ADN; como consecuencia se genera variabilidad genética, aspecto que en términos evolutivos indica mayor probabilidad de adaptación para continuar en el hábitat; desde esta extrapolación hecha por Piaget hacia la pedagogía, se hace conciencia con total claridad, de la estrecha relación de las teorías genéticas, concretamente de los procesos de división celular, con los procesos sociales; no se entienda esto como una concepción biologicista que niega la riqueza de la cultura, sino como en la filosofía de la biología que Maturana hace magistralmente, una vuelta sobre la condición ética-estética, amorosa y solidaria, connatural a los sistemas vivos que sólo en la interacción y alteridad, sobreviven y se adaptan creativamente al entorno, de la misma manera que son co-responsables de su continua re-creación. Se observa además que la especialización en procesos biológicos, muy humanos por cierto, no cierra fronteras entre células, cromosomas, órganos o sistemas, por el contrario, abre posibilidades para el encuentro con plena conciencia de mutuo crecimiento.

La ética de la interdisciplinariedad es la defensa de la articulación creativa entre el conocimiento integrado e integrador y la existencia de un ser humano multidimensional, su naturaleza dialógica permite la coexistencia y comprensión de las diversas complejidades de la vida, de lo humano y de las sociedades. Se trata entonces de conocer y actuar para poder vivir, en donde, conocer no es una actividad pura, ni autómatas, por el contrario, es el producto humano fruto de los intercambios, las diferencias, las interrelaciones con la especie, la sociedad y el planeta, que conllevan siempre a la construcción, subsistencia o transformación de un determinado "sistema mundo". El ser humano concebido integral y complejamente es una entidad en constante configuración. Es un devenir, un agenciamiento, una multiplicidad de factores impredecible. De hecho, como sujeto es producido socialmente, pero a la vez es productor de subjetividad desde su mediación en la cultura.

El itinerario más liberador y fluido hacia la comprensión de lo humano como totalidad compleja y multidimensional lo constituye sin duda la estética, experiencia intrínseca a la interdisciplinariedad pues lo estético es un “experienciar” con el que los abanderados de las ciencias sociales y humanas, mucho más si a la tarea de la docencia han sido convocados, pueden comprender en la medida en que ella deviene por naturaleza. La estética es el reflejo de la sensibilidad propia de lo humano, de su ser cultural y por lo tanto causa sentimientos de diversa índole: apertura, conexión, divergencia ante lo pre-fabricado, una tendencia a estar-con-el-mundo desde lo que en estética cuántica se denomina totalidades relacionales, un complejo existir desde aisthesis, poiesis y katharsis. Ahora bien, no sería justo, si de relieves la estética de la interdisciplinariedad se trata, permanecer atados a una estética “euclidiana” como la propuesta por la modernidad, cuyas manifestaciones a nivel de lo artístico (diseño, de la arquitectura) y a nivel de lo gnoseológico, son dicotómicas y sesgadas de maniqueísmo. Se quiere avanzar rescatando sensibilidad, creación y expresión desde un movimiento circular, que con Jaus rescate el placer pero no el fetiche capitalista (mercancía) que cosifica y aliena a los sujetos, sino la apertura y despertar hacia la conexión, internamente de facultades del sujeto, intersubjetivamente del re-conocimiento de la legitimidad del otro en la alteridad y ecosóficamente, de estos dos ángulos con la naturaleza viviente y plena.

Re-establecer los aspectos éticos y estéticos de la interdisciplinariedad en la docencia universitaria para unas ciencias sociales que rediman al ser humano multidimensional, implica re-conocer en la interdisciplinariedad una condición posibilitadora del interjuego de las facultades y dimensiones humanas; captarla desde Kant como ese objeto estético propio de la experiencia ética y estética de los sujetos, cuyo impacto liberador de ese interjuego, se entiende con la metáfora de la totipotencialidad, es decir, de la capacidad de las células madre para generar otras, iguales o con diferentes funciones. Esta es la habilidad de la docencia (célula madre), que en el presente trabajo se ha re-significado junto con la interdisciplinariedad. Buscando re-significar una propuesta se re-significa la cotidianidad de la docencia, el día a día de los actores educativos, buscando con sentidos “despiertos”, gestar cultura interdisciplinar, se puede encontrar desde la apertura ética y estética, caminos y guiños transdisciplinarios que en contextos como el de Colombia, se alejan mucho más que la posibilidad del diálogo entre las ciencias.

Se podría afirmar que entre muchas perspectivas ante la interdisciplinariedad, tres son las que más se destacan: epistemológica o centrada en el saber, instrumental centrada en el modelo de desarrollo capitalista y fenomenológica centrada en el sujeto. En la primera está implícita la búsqueda de una meta-teoría, tendencia cuestionada por Lenoir (1999) -citado por Miñana Blasco (2000)-, quien la plantea como proceso de análisis crítico y sintético y una modalidad de acción, más no como meta-teoría o metadisciplina; interdisciplinariedad científica e interdisciplinariedad desde la docencia universitaria, confluyen en esta disertación, en tanto que la búsqueda no de una jerarquía disciplinar sino de una heterarquía, facilitará el flujo de conceptos, métodos y técnicas que serán apreciados desde el ser y quehacer en el escenario de enseñanza y aprendizaje (aula), desde la enseñabilidad. Si la primera se centra en una noción de investigación y la segunda de enseñanza, el plantear la posibilidad de una reflexión sistemática –o quizás sistémica- sobre la praxis pedagógica, no sólo se centraría en meta-observar el acto educativo en sí, sino, la dinámica interaccional entre docente-estudiante-conocimiento, como un nuevo bucle pedagógico-epistémico, que rescata la multidimensionalidad de los actores educativos como sujetos de conocimiento y cultura. Una interdisciplinariedad capaz de forjar el sendero hacia la multidimensionalidad humana, constituye un caminar –elogiando el poema de Antonio Machado-, cuando anima al caminante a “hacer camino al andar”, que sabiendo de donde parte y presagiando dónde quiere llegar, no desperdicia la aventura del atajo. La interdisciplinariedad se constituye en uno de los senderos posibles por los cuales puede transitar el hombre en busca de su propia libertad –no una libertad desbordada sino mediada por el respeto, la solidaridad, una libertad ética-, ya sea de conocimiento, pensamiento o acción, sin afán, sin premura u opresión, en la intrincada red de conexiones que representa la realidad en la que vive.

En el contexto de la Universidad de Nariño, el sendero de la interdisciplinariedad será camino y brújula para la docencia universitaria, pues en una sociedad cada vez más atropellada, ella podrá ser el timón que dirija a sus futuros profesionales a re-conocer, explorar y desarrollar todas sus potencialidades –ser humano multidimensional- para que con una visión compleja, integradora, solidaria, ética y estética pueda aportar a la transformación de su región, respondiendo eficazmente a las necesidades y expectativas que le demanda entorno. Para el actor educativo, la pertinencia –como lo expresa Sabogal- se refiere a la capacidad de formar parte de algo, que en el caso de la finalidad perseguida por la reforma en torno a la calidad,

significa generar alternativas para que el compromiso ineludible de la universidad, con relación a la región, -esto es, a la comprensión de su complejidad para interactuar con ella desde un mutuo crecimiento y aprendizaje- se renueve a partir de reflexiones teóricas que orienten la ensoñación de un Nariño, que pese a integrar el sistema mundo y su pertinaz tendencia globalizante neoliberal, pueda, desde la gestación de propuestas de pensamiento que nazcan desde su interior, abrir y caminar hacia un horizonte lleno de oportunidades para el buen vivir. En esa medida, se enfatiza en la multiculturalidad (indígena, afrodescendiente y mestiza), como rasgo definitorio de la región, rasgo que pide a gritos la incursión de la dialogicidad en la enseñanza de las ciencias sociales y humanas, aún más, cuando la dinámica de la reforma profunda de la Universidad de Nariño, apunta a instaurar procesos educativos democráticos irradiados de saberes ancestrales, calificados por las ciencias modernas con el término displicente de “premodernos” (centrados más en el mito que en la ciencia) pero cuyo valor epistemológico, ético y estético para el buen vivir –co-gestar una existencia desde y para la multiculturalidad, la biodiversidad, la transformación no depredadora, la armonía biósfera- es incalculable. En la obra “Lo propio y lo ajeno”, su compiladora, Ursula Klesing – Rempel (1996) advierte que un análisis profundo de la realidad entre indígenas y no indígenas, demanda un trabajo interdisciplinario que reúna provechosamente los conocimientos existentes en la práctica y aquellos que se deriven del diálogo entre la filosofía, la pedagogía, la sociolingüística, la política y la economía. Es así como, la interdisciplinariedad brinda la oportunidad de discutir y razonar sobre las posibilidades y los límites de una concepción de educación intercultural para la situación actual, apuntando a la constitución de una futura sociedad nariñense multicultural y democrática; lo cual, implica luchar por el derecho a una particularidad cultural y su complemento, el deber de no contraponerse a la universalidad, en el sentido de buscar lo común –que beneficie a la tríada individuo-sociedad-especie- dentro de la diversidad de la sociedad colombiana y mundial.

Finalmente y del lado de Torres Santomé (1998), se afirmará que una educación democrática e incluyente, no puede trabajar con contenidos culturales fragmentados, “que se limiten a representar únicamente la historia, tradiciones, productos y voces de los colectivos sociales hegemónicos”; una docencia universitaria no excluyente, propenderá por unas ciencias sociales y humanas que “des-tradicionalicen” los contenidos eurocéntricos y los de las clases económica y políticamente dominantes, para sembrar una cultura verdaderamente solidaria, legitimadora y defensora de la interdependencia o

mutua dependencia de saberes provenientes del legado ancestral, de la sabiduría popular, de la experiencia artística y de los corpus disciplinares, a fin de re-ligar al individuo con su sociedad regional, nacional y mundial, desde las diversidades culturales, epistemológicas, políticas o de cualquier otra índole; gracias a la docencia universitaria interdisciplinar, se hace posible lo que Torres (1998) anuncia como una educación anti-marginación, la cual, tiene que planificarse y desarrollarse sobre la revisión y reconstrucción del conocimiento de todos y cada uno de los grupos y culturas del mundo.

BIBLIOGRAFÍA

Ander, Egg. (2000). Interdisciplinariedad y Currículo: Construcción de proyectos escuela – universidad. Memorias del V Seminario internacional Bogotá, junio 19 – 23

----- (1994). Interdisciplinariedad en educación. Editorial Magisterio. Buenos Aires, Argentina

Arellano, A. (1983). Guía opcional para el trabajo de los grupos en su análisis del tema de la interdisciplinariedad. VIII Seminario de Directivos de la Universidad Javeriana. Bogotá

Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES). (1979) Interdisciplinariedad. Problemas de la Enseñanza y de la Investigación en las Universidades.

Borrero, A. S.J. (1982) “La Interdisciplinariedad”, conferencia para el simposio permanente sobre la universidad. Bogotá : ASCÜN – ICFES

----- (2001) Conferencia XX, la interdisciplinariedad concepto y práctica. Director del Simposio Permanente sobre la Universidad. Santafé de Bogotá

Brunner, J.J. (1990). Educación Superior en América Latina: cambios y desafíos. Chile : Fondo de cultura económica

----- . “La Internacionalización de los Problemas y los Desafíos que enfrenta la Educación Superior”. Ponencia presentada al Seminario Internacional “Temas fundamentales para el Desarrollo Universitario”, organizado por CINDA. Santiago de Chile, septiembre de 1998.

Cardona, G. (2001). La educación superior. Módulo de docencia Universitaria. Bogotá : ESAP

Casares, A. (2005). Las raíces del saber científico: trayectorias para una teoría rizomática de las ciencias. *A parte Rei. Revista Filosofía* No. 3 Nov - 2005

CERI, Centro para la investigación en innovación de enseñanza. (1975). Interdisciplinariedad: problemas de la enseñanza y de la investigación en las Universidades. Traducido al español por Francisco González, México: Asociación Nacional de Institutos de Enseñanza Superior

CINDE. (1992). Enfoque de investigación en las Ciencias Sociales: su perspectiva Epistemológica y Metodológica. Bogota : Módulo 1, 2ª ed

Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas CAOI. (2010) Buen Vivir/Vivir Bien. Lima

CERI, Centro para la investigación en innovación de la enseñanza. (1975) Interdisciplinariedad: problemas de la enseñanza y de la investigación en las Universidades. Traducido al español por Francisco González, México: Asociación Nacional de Institutos de Enseñanza Superior

Dueñas, A. y Martínez, C. (2008) El sujeto que deviene en la pedagogía crítica. Artículo inédito de la Maestría en Docencia Universitaria.

ESAP. (1999) Documentos que sirvieron de base para la autoevaluación para la normalización y autorregulación de los programas de especialización de la ESAP.

Iglesias, E. (2005) Los nuevos desafíos éticos. En : La Agenda Ética Pendiente de América Latina. Argentina : Banco Interamericano de Desarrollo

López, N. (2001) La des-construcción curricular. Bogotá: Magisterio

Delors, J. (1996). La Educación encierra un tesoro. Unesco, Madrid : Santillana.

De Zubiría, J. (1995) Tratado de Pedagogía Conceptual. Estrategias metodológicas y criterios de evaluación. 2ª parte. Bogotá : Fundación Alberto Merani

Díez, J., y Moulines, U. (2008). Fundamentos de la filosofía de la ciencia. España: Ariel

Dussel, E. (2009). Etica de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión. Madrid : Trotta

- Gadamer (1984). Verdad y método. Salamanca : Sígueme
- Giddens, A. (2001) Las nuevas reglas del método sociológico. Buenos Aires : Amorrortu
- Giddens, A. y Turner, J. (1998) La teoría social hoy. España : Alianza
- Gonzales, P. (2004). Las nuevas ciencias y las humanidades. De la academia a la política. Barcelona : Anthropos
- Kant, I. (1876). Critica del juicio seguida de las observaciones sobre el asentamiento de lo bello y la sublime. Madrid : Porrúa
- (1999). Teoría y Praxis. Buenos Aires : Losada S. A.
- (2003). Critica de la razón práctica. Buenos Aires : Losada S. A.
- Klesing, U. (1996). Lo propio y lo ajeno. Compilación. México : Plaza y Valdés
- Gómez. (1998) Educación, la agenda del siglo XXI Santafé de Bogotá: Tercer Mundo Editores
- Lenoir, Y. (2005). El enfoque interdisciplinario: otra forma de concebir la acción de formación. Conferencia Universidad de Monterrey
- Marcuse, H. (1968) El hombre unidimensional. Barcelona : Ariel
- Mélich, J. (1997) Del extraño al cómplice. España : Antrophos
- Miñana, C. (2000) Interdisciplinariedad y currículo. En : Memorias V seminario internacional interdisciplinariedad y currículo: construcción de proyectos escuela-universidad, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia
- Morín, E. (1996). Introducción al Pensamiento Complejo. Barcelona : Ed. Gedisa
- (2006). El método 6. Ética. Madrid : Ed. Cátedra
- (1989). Principios de la Multiversidad Mundo Real "Edgar Morín"

Ortega y Gasset, J. (1996) La rebelión de las masas. Santiago de Chile : Andrés Bello

Pachón, S. (2008). La civilización unidimensional. Bogotá : Desde abajo

Piaget J. (1979). Interdisciplinariedad. Problemas de la enseñanza y de la investigación en las universidades. Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES)

Prigogine I. (1983). La nueva alianza. Madrid : Alianza

Sacristán, G. y Pérez, A. (2007). El curriculum : una reflexión sobre la práctica. Madrid : Morata

Salmi, J. (1999). La Educación Superior en América Latina en vísperas del siglo XXI En : Las experiencias de reforma a la educación superior en América Latina desde una perspectiva global. Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), Santafé de Bogotá

Silva, J., y Dávila, L. (2006). Interdisciplinariedad y procesos participativos en investigación y educación. Bogotá : Pontificia Universidad Javeriana

Torres, J. (1998). Currículo Globalizado e Interdisciplinario. Madrid : Morata

----- (2001). Educación en tiempo de neoliberalismo. Madrid : Morata

Vasconi, T. (1988). Contra la escuela - lucha de clases y aparatos educativos en el desarrollo de América Latina. Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo

Wallerstein, I. (1996). El moderno sistema mundo. México : Siglo XXI

----- (1996) Abrir las ciencias sociales. Argentina : Siglo XXI Editores

Zarate, M. (1992). El sentido de la educación desde una perspectiva estética. Caldas : Universidad Nacional de Caldas, Facultad de Filosofía y Letras.

Zuleta, E. (1995) Educación y Democracia. Bogotá : Corporación Tercer Milenio Fundación Estanislao Zuleta.

Zuluaga, A., et al. (1983). La interdisciplinariedad. VIII Seminario de Directivos
Universidad Javeriana Bogotá : Universidad Javeriana

----- (2001). Reflexiones sobre la contextualización de la educación. Bogotá.

ANEXOS