

Transdisciplinariedad y/o la Pedagogía:
Límites de un debate y sus perspectivas ético políticas¹

Juan Gómez Torres,
Académico UNA/Costa Rica
ggomezz1@yahoo.es

1. Introduciendo lo intraducible: el problema de las disciplinas

Mucho se ha discutido sobre el tema de la transdisciplinariedad en el desarrollo del pensamiento contemporáneo. Digo mucho, por la cantidad de materiales académicos (libros, artículos, ponencias y materiales de tipo pedagógico y/o didáctico) que aparecen en los últimos años, y que hacen un llamado a construir propuestas “transdisciplinares” dentro de la academia, lugar que por su naturaleza tiende a estar dividido en disciplinas con poca o ninguna comunicación entre sí.

No obstante, el problema parece centrarse en el mismo origen donde surge este tema: las disciplinas y su tendencia a la división. Y, más que a la división, a la fragmentación. Como suele decirse en las ciencias naturales, así cuando tenemos claridad del objeto, el objeto ya está muerto. La división disciplinar, o bien, los intentos por revivirlo mediante la multidisciplinariedad e incluso con la interdisciplinariedad, de poco sirven para restituir el conocimiento de los problemas sociales o humanos, sin que estos hayan muerto de hecho, a manos de las disciplinas, tal y como las conocemos hoy en día; o más bien, tal y como las hemos visto desarrollarse en los últimos siglos.

Siendo las humanidades y las ciencias sociales, ciencias y/o disciplinas, donde el objeto de estudio debe estar vivo y estarlo bien, es el lugar, donde el debate por una

¹ Conferencia inaugural del Foro: Pensamiento Complejo y transdisciplinariedad. Fecha, 14 de marzo del 2015. Escuela Normal Superior de Michoacán, Morelia, México.

reconstrucción y en algunos casos, “deconstrucción” de las disciplinas, mediante un enfoque “indisciplinado”, esto es que busca trascender las fronteras o cercos de las disciplinas, ha cobrado, mayor fuerza e interés en los últimos años. Este enfoque pretende abordar un objeto de estudio desde múltiples saberes trabajando colaborativamente sin detenerse en la experticie.

En las siguientes anotaciones deseo desarrollar la tesis subsecuente: precisamente la pedagogía es una aparente “disciplina”, de entre las muchas que se divide el conocimiento moderno, la que a nuestro criterio, no ha perdido su condición de complejidad y de cercanía con eso que hoy denominamos enfoque indisciplinado. No por accidente, sino por su propia naturaleza y amplitud hacia el conocimiento en general, lo que le ha permitido capearse los embates de la simple disciplinariedad, por ello considero que la Pedagogía es una forma compleja de construir conocimiento mediante objetos complejos. A diferencia de cualquier disciplina la Pedagogía, además de su aporte disciplinado que consiste en reflexionar sobre la práctica educativa, reúne o requiere del aporte de otras disciplinas y saberes para realizar su tarea gnoseológica o dar posibles respuestas a los problemas educativos.

La división moderna de la ciencia en disciplinas ha tendido más bien a dividir los objetos, fragmentando la realidad, sin guiarse por sus propias condiciones y su forma de organización y sin recurrir para su explicación de la realidad al aporte cruzado de otras disciplinas involucradas en el fenómeno estudiado. En el caso de la Pedagogía, su indiciplina radica en no seguir estrictamente la fragmentación disciplinar y acudir en su lugar a la ecología de saberes (Santos), para cumplir de mejor modo su misión transformadora.

Siguiendo a Paulo Freire, ese carácter integrador de la Pedagogía debemos politizarlo dado su potencial transformador en pos de una mejor sociedad, esto quiere decir que en lo político la pedagogía ha de enfatizar lo teleológico en el sentido de que la educación es para la vida, no para metas parciales o de corto tiempo. De allí que seguir la epistemología disciplinaria ya no se justifica, dado el carácter colonizador de las misma, pues nos acerca a los procesos de dominación y sometimiento de la modernidad, representando el saber de

los grupos hegemónicos y su pretendida universalidad científica que invisibiliza los saberes o resistencias que se producen desde las víctimas de tal epistemología.

2. Asesinando la diferencia: la disciplinabilidad como oficio “patológico”

Antes de centrarnos en el tema de la transdisciplinabilidad en Ciencias Sociales y en específico en Pedagogía, considero menester decir algunas palabras sobre el rastro colonizador de la disciplinabilidad, para ello recorro a cosas ya dichas aunque con otras palabras y considero importante repetirlo pues como afirma el literato francés André Gide “Todas las cosas ya fueron dichas, pero como nadie escucha es preciso comenzar de nuevo.”

La ciencia moderna resultó mesiánica en el desierto oscuro del medievo europeo, ella vino a prometer progreso, objetividad, control de la naturaleza, resolución de enigmas, superación de la ignorancia o, en pocas palabras, la luz para iluminar y transformar a Europa en un paraíso. Ese afán divino de la verdad clara y objetiva tuvo la fuerza de soportar embates desestabilizadores, como el presentado por el perspectivismo de Nietzsche, quien sostenía que cualquier representación del mundo es representación que se hace un sujeto, por ello la posibilidad de un conocimiento objetivo es totalmente absurda por imposible. A la vez ese subjetivismo se acerca al relativismo al creer que es imposible conocer la realidad en sí misma pues toda representación del mundo está adscrita al modo de pensar o de ver de quien la haya producido, y como sabemos, todas las representaciones para Nietzsche tienen el mismo valor por lo que no corresponden las jerarquías epistemológicas ni morales.

Por su parte, la Fenomenología con Husserl denuncia que “la ciencia ha dejado de lado el problema del *sentido* de la vida” (Maldonado, 2011) y reduce el problema del conocimiento al ser humano siendo lo fundamental para ellos conocer que la realidad descansa en la buena interpretación que se haga de la misma. Otro movimiento que criticó el papel de la ciencia moderna fue la dialéctica marxista, para quienes la regla en el tema de la posibilidad del conocimiento es la contradicción misma, representada en el movimiento, cambio o la transformación de la realidad, de tal forma que para ellos/as el mundo no es conocimiento puro sino posibilidad material de conocer mediante la

interpretación dada a través del diálogo. A diferencia del perspectivismo no se cae en escepticismo ni relativismo sino más bien en una creencia en el conocimiento pero condicionado a reglas dinámicas, flexibles y dialógicas, aunque como buena corriente moderna realiza síntesis de la realidad que pone siempre en peligro a la diferencia. Siguiendo a esta corriente pero evitando hacer síntesis surge en América Latina la Analéctica de Filosofía de la Liberación, con el fin de superar ir más allá de la totalidad del ser que pretende la dialéctica y con ello encontrarse con el Otro/a.

A pesar del sesgo de modernidad hegemónica, en todas esas corrientes epistemológicas no positivistas se desconfía del conocimiento puro, incluso hasta el neopositivismo de Popper, Lakatos y Kuhn, entre otros, relativiza el poder de la razón como única fuente del conocimiento, de la objetividad y de la verdad, esta tradición iniciada desde Kant acepta que la mente humana tiene límites para conocer y que no todo es objeto de conocimiento y que el conocimiento no da cuenta de toda la existencia humana, incluso Kuhn cree que el mismo es propio de las condiciones históricas del ser humano y por ello más que acumulativo es ante todo inconmensurable. Sin embargo, tales corrientes jerarquizan el saber hegemonizando el poder, dando un papel de sumisión al sujeto frente al objeto y privilegiando el saber occidental ante cualquier otra forma de conocimiento.

Eso da cuenta de un asunto problemático, como cree la Escuela de Frankfurt, las disciplinas son hijas de la modernidad y por ello de la razón instrumental, están hechas con su lógica formalista y, como diría Santos, no tienden a la ecología de saberes como “propósito”, de allí que su naturaleza no facilita el diálogo transdisciplinario ni siquiera el interdisciplinario. Dicho de otra forma su patología epistemológica no les permite el intercambio, el cruzamiento o la multidimensionalidad presente en la complejidad de lo real.

Para superar ese problema, en lo pedagógico se vuelve importante seguir la apuesta de corrientes epistemológicas que hablan del pluralismo epistemológico y metodológico con el fin de abordar el problema educativo desde distintas disciplinas, como señala Antón (2004) desde aquí se entiende a “la ciencia como un modo de conocimiento, es decir de

relación con lo que nos rodea...” (p. 64) y fuera de la discusión sobre la verdad, por tanto “no existe un modo cognitivamente privilegiado de considerar la entera relacional de la realidad” (p. 65), lo que privilegia la distinción y permite “hablar de pluralismo sin desatar, necesariamente, luchas por la superioridad o la pureza teórica” (p. 65), pues se tiene claro que el conocimiento está limitado tanto por el error como por la ilusión o como mejor lo dice Edgar Morin, el “conocimiento es navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza” (1999: 47).

En este sentido, es que surgen críticas a la epistemología tradicional desde el pensamiento complejo, decolonial y crítico, buscando salirse de esa matriz lineal para pensar desde la interconexión de diferentes perspectivas o saberes de lo real, de modo que no se caiga en reduccionismos a la hora de reflexionar sobre la realidad, pues se parte de la aceptación de la complejidad que envuelve a lo real, donde tiene lugar la incertidumbre, la irreversibilidad, la entropía, la disrupción, el no equilibrio, el caos y el (des)orden de modo espontáneo o natural, así como la justicia en la producción del saber.

Y esto no parece posible desde un enfoque epistemológico patologizante como el disciplinista, es decir, que destruye la complejidad de la realidad (mediante un sinfín de disciplinas) para poder decir algo del mundo. Como en el viejo tópico de la rana en la clase de biología, a la cual para conocer, es preciso “matarla” primero. Lo que sucede es que en el marco de las ciencias sociales y de las humanidades, la “muerte” de la realidad no se nos aparece inmediatamente, como en el caso de la rana de la clase de biología, aunque a la larga, tal cosa también suceda de manera inevitable y con efectos mucho más perversos sobre la vida.

3. El carácter ético y político de la Pedagogía como acercamiento transdisciplinar: buscando el sentido de la vida

Bien sabemos que la Pedagogía, o al menos la mediación pedagógica, es ante todo un acto de amor que va más allá de lo disciplinar, pues al ser su “objeto” son los procesos de enseñanza y aprendizaje lo que implica a las personas mismas, entonces se le hace

imposible momificarlas para para su estudio, es decir, son “objetos” que se deben tratar como sujetos. Ese acto de amor, que también implica el estudio de los saberes educativos para mejorar las prácticas docentes pasa por ser una actividad ética, dialógica, dialéctica y estética; en el decir de Freire, es una acción-reflexión/reflexión-acción para enseñar y aprender a leer críticamente la realidad con el fin de transformarla, y en el decir de Morin, es un acto que por complejo debe ser holístico, multidimensional y planetario (1999: 15-17).

Ese cambio gnoseológico se hace imperioso para humanizar la mediación pedagógica y con ello enfrentar a la escuela tradicional fabricante de exclusión, el autoritarismo, el eficientismo del desempeño de los factores de producción, la memorización, la mecanización, la burocratización pedagógica, la naturalización del esencialismo educativo, la eliminación de las diferencias y la legitimación de la desigualdad, la discriminación y el patriarcalismo. Como afirma Muñoz, en esa escuela tradicional “al no existir diferencia entre estudiantes y productos, las personas han adquirido la forma de su encierro” (2009, p. 33).

Esa situación inhumana en lo académico y especialmente desde la docencia, nos dice que ya no es suficiente con la reflexión científica verificacionista, sino que las ciencias y las humanidades deben encontrarse con otros saberes para buscar solución a las problemáticas educativas que nos rodean o nos interesa estudiar. Para abordar el problema desde varias perspectivas es preciso un nuevo desarrollo de capacidades, habilidades, destrezas y valores en los sujetos para realizar tal labor, es decir, nos debemos deseducar y reeducar. Dicha labor se realiza de forma personal y colectiva, en lo individual implica un ojo, oído y pensamiento entrenado para mirar, escuchar e interpretar desde distintas posibilidades y distintos espacios, mientras que desde lo social involucra dialogar, compartir e incorporar el criterio de los/as otros/as en la problemática en cuestión.

Por otro lado, desde que se denunció las limitaciones del conocimiento humano (Kant) y desde que se globalizó de una forma abrumadora la información (sociedad del “conocimiento”) se hace cada vez más difícil y estéril la producción del pensamiento

desarraigado de la complejidad que le compete y cada vez más es necesario la generación de pensamiento crítico que seleccione de ese mar de información lo que sea pertinente e imperioso para el contexto educativo al que se pertenece, de modo que se desarrollen capacidades, habilidades, destrezas y valores críticos y comprometidos con el bienestar y la transformación social.

Entiendo a la pedagogía como un saber social o una disciplina práctica (socio-praxis) poseedora de su propio método para investigar su quehacer educativo, pero que en el camino es capaz de unificar la producción y construcción del conocimiento. Al respecto Freire señala este carácter social de la siguiente manera “quien enseña aprende al enseñar y quien aprende, enseña al aprender” (Freire, 2003, p. 40). Dicho saber, como he indicado, busca la interpretación y transformación de la realidad educativa más que su descripción y explicación, pues su compromiso es con la vida buena o plena, entendida como un vivir con las necesidades básicas satisfechas (vivienda, alimentación, salud, servicios públicos como el agua, la electricidad y el teléfono, entre otros) y con el espacio para el crecimiento espiritual individual y social (trabajo, ocio, recreación, derechos humanos, autodeterminación, otros) y el desarrollo de todas las facultades humanas. Por eso, la pedagogía es un pensar-sentir-hacer desde y con el Otro/a, constituyéndose en un acto horizontal, popular y democratizante.

La pedagogía como pensamiento práctico supone teorizar, reflexionar e investigar el quehacer educativo (que es siempre práctica de investigación de la realidad en su conjunto y no de partes de ella), pues como señala Bedoya (2005) la Pedagogía no se reflexiona por sí misma; esto es, cuando el docente enseña no necesariamente hace pedagogía, accede a la pedagogía como discurso, pero sin implicarse de forma consciente en el proceso y en las relaciones estructurales propias del saber pedagógico. Por ello, surge la necesidad de un esfuerzo ético y político por ir más allá de lo que usualmente entendemos como Pedagogía o como educación en un sentido más general. Así, la mediación pedagógica como acto de amor es una acción encaminada a facilitar el aprendizaje, entendido este como una dedicación para transformar nuestras vidas, siendo

lo fundamental del aprendizaje asegurar la vida y, en especial, como ya se dijo, la buena vida. De allí el compromiso de la Pedagogía con el bienestar social y planetario.

Al ser la Pedagogía una socio-praxis, la o el docente para producirla requiere de un acto deliberado como se señaló, necesita reflexionar sobre sus prácticas educativas dentro y fuera del aula; como se denota, al profesorado le corresponde, por su propia situación, producir pedagogía, aunque no siempre lo hace. A pesar de lo señalado el cuerpo docente no es el único que realiza la producción pedagógica, también lo suelen hacer otros concedores de la educación como los curriculistas, evaluadores, didactas, planificadores educativos, estudiantes y otras personas afines o cercanas a la educación que reflexionan-practican otras formas posibles y alternativas de enseñar y aprender para la vida. En este sentido, la Pedagogía debe trascender el claustro normalizador de la escuela para insertarse en todo el tejido social, de forma que sea la sociedad en su conjunto la que logre un mejoramiento integral mediante ésta, especialmente en el campo democratizador del actuar por parte de sus sujetos.

La Pedagogía es un proceso complejo que involucra muchas variables de la realidad como el contexto, la cultura, las biografías educativas, los sujetos educativos, la política, la ética, la estética, la epistemología, el apoyo de las ciencias de la educación, entre otros elementos a considerar para realizar la reflexión mencionada. En ella los intereses de la o el educador están implicados en la trama educativa, es decir, no es una práctica neutral, objetiva o inocente. Eso implica que en el caminar de la Pedagogía todos y todas nos involucramos de algún modo, pues como señalan Gómez y Mora (2011, p. 19), el “no implicarse constituye una posición contraria a la misma práctica educativa, a la tarea de promoción de los aprendizajes propia de toda pedagogía, si comprendemos a éstas como una acción moralmente informada o moralmente comprometida”.

Dicho de otra forma, el profesorado y todos los agentes pedagógicos no deben hacer caso omiso del principio de la vida plena o del responder a la satisfacción de las necesidades sociales, optando éticamente por los que menos tienen y estando del lado de quienes no han logrado un acceso a los beneficios culturales que la sociedad ofrece en general y que

son aprovechados exclusivamente, o con mayor concentración, por los sectores sociales favorecidos económica, política y culturalmente. Los mismos autores señalados en el párrafo anterior recalcan que la pedagogía no es un mero accidente del acto de enseñar y aprender, ni un resultado producto de buenas intenciones o “de la aplicación automática de ciertas técnicas y métodos educativos...” que no piensan ni reflexionan sobre su propio papel social y político.

Insisto, la Pedagogía es ante todo una práctica ética y política que tiene que ver con la formación integral de los seres humanos, con el esfuerzo de propiciar una buena existencia, buscando para ello encontrar las mejores formas de aprender y enseñar, de modo que se puedan comunicar distintas actitudes, saberes, valores, quehaceres, formas de hacer, de sentir, de estar y de ser. Pero nunca al margen de las necesidades sociales y de los requerimientos de quienes menos tienen y quienes son abandonados literalmente por la sociedad. O si no, ¿para qué educamos?, pues si educamos para solo satisfacer las necesidades económicas del mercado o si ese objetivo es prioritario, entonces la educación es un instrumento de dominación al servicio de la eficiencia, el éxito y la acumulación.

Esa situación de complejidad de la realidad educativa necesita de un abordaje epistemológico y metodológico más amplio que el dado tradicionalmente, un enfoque que supere la descripción, la predicción y el control y que no caiga en el binarismo reduccionista del sujeto y el objeto en plena contradicción o negación uno del otro. Eso no implica que se deba deshacer la relación entre ambos o que no se establezca la distinción que le corresponde a cada elemento epistemológico sino que ambos son relacionales, interdependientes e indispensables para hablar de la epistemología de la Pedagogía y sus contextos. Como señala Boaventura de Sousa Santos: “Todo el conocimiento es contextual pero el contexto es una construcción social, dinámica, producto de una historia que nada tiene que ver con el determinismo arbitrario de origen”. (Santos, 2010, p. 360).

El problema no es fácil en el campo educativo, pues al trabajar la Pedagogía con creencias, ideales, vivencias, prácticas, emociones, sentimientos propios del proceso de enseñanza y aprendizaje, o dicho de otra forma, al trabajar con la subjetividad que implica

la formación humana, queda claro que el fin de la epistemología o mejor dicho del conocimiento pedagógico será ante todo un conocimiento sobre la vida en general y no sobre alguna “parte” de ella, como sucede en el caso de los enfoques disciplinares.

4. Tradisciplinariedad y Pedagogía: sus compromisos con la diversidad

De lo señalado hasta aquí, se extrae que la Pedagogía no debería homogenizar, invisibilizar, ni anular a nadie sino evidenciar su presencia y existencia a través del intercambio de saberes de manera integrada, ética y políticamente comprometida, dando a la vez gran valor a las diferencias o teniendo como centro gravitacional a la diversidad. Se aprende en diversidad, somos diferentes pero con el afán ético de alcanzar la igualdad social, igualdad solo posibilitada desde la equidad, el reconocimiento, la autodeterminación y la generación de oportunidades. Por eso, Muñoz indica que “el reconocimiento del otro y la otra pasa por el reconocimiento del conflicto, la posibilidad del consenso, la aceptación del descenso y del diálogo respetuoso” (2009: p. 50).

En pocas palabras, nadie es, si se prohíbe que otros sean o como afirma Hinkelammert, “yo soy si tú eres” o soy en “relación a los otros y a la naturaleza” (2012: pp. 205-207), esa apuesta por la diversidad es el camino correcto hacia la Pedagogía del futuro, una pedagogía que busca un cambio cosmovisional, provocando cambios en el lenguaje y el pensamiento, encaminados a reducir el pensamiento patriarcal, dicotómico, simplista y civilizatorio (Benjamin, 2010 y Adorno, 1998). Pues como señalan Vygotsky (1995) y Lenkersdorf (2005), el pensamiento y el lenguaje son inseparables y por ende, la cosmovisión impregna una ideología que está implícita en la estructura. De allí la importancia que tiene el pensamiento y el lenguaje en el aprendizaje y con ello la cultura.

Aprender es así un acto vital, un comprender para transformar la realidad, cuando se aprende algo ya no somos más los mismos de antes, esto es, “estamos en el punto en que la educación puede hacer la diferencia entre la vida y la muerte. Por este motivo, conceptualmente la educación está más cercana al ‘Derecho a Ser’ que cualquier otra tipología de Derechos Humanos” (Muñoz, 2009: p. 55)

Para Nietzsche y otros filósofos en la normalidad está la extrañeza, se vuelve conservador y suicida quien determine lo cultural desde lo mismo, Dussel va más allá y nos enseña que la filosofía ante todo debe evitar la totalización del Otro y ante todo debe encontrarse con él o ella, privilegiando la diferencia y evitando el consenso demoledor que nos impone la democracia liberal. Esas son algunas razones de por qué la Pedagogía crítica va más allá del ethos o comportamiento racional, incorporando el pathos o comportamiento emocional. Por eso creo, siguiendo a Benjamin (2010), que la forma de salirse del *usus* normalizador es viendo a lo normal (lo mismo) como un estado de excepción y a lo extraño como el camino para alcanzar la diversidad o la visibilización de la historia de las culturas anónimas (la historia de los vencidos, de los invisibles o los olvidados: discapacitados, indígenas, marginalizados, sexualidades diversas...).

Como consecuencia de una pedagogía horizontal comprometida con la vida plena, la diversidad es el extrañamiento de la otredad, donde el centro ya no es dios ni el hombre, sino lo diverso, abarcando con ello a las mujeres, los varones, las juventudes, la niñez, la naturaleza, los animales y a otros tantos seres que reubican nuestro estar en el universo más allá del reduccionismo antropocéntrico y patriarcal o cualquier otro centrismo. Como creen los bribris de Costa Rica, todo tiene ser y todo ser tiene un lugar en el universo, todos estamos en el universo para cumplir un propósito, ningún propósito es superior al otro pero tampoco son iguales y esa diferencia debe cuidarse y mantenerse, esa diferencia es lo que permite el encuentro permanente de los seres desde su propio *Kà* (tiempo y espacio que son inseparables entre sí, tampoco se separan del propósito de cada ser).

Surge así una relación entre transdisciplinariedad y una Pedagogía del (nos)otros. Se entiende así la pedagogía como pedagogía de la diversidad o del extrañamiento, es una pedagogía de y para la vida, es una pedagogía que exige una docencia comprometida con el otro, una metodología y didáctica que parta de su existencia y presencia. Eso es que:

- Parta de la persona humana.

- Busque la participación, rompiendo con la linealidad de los procesos tradicionales de gestión, centrados en una perspectiva técnica, es decir “no social”.
- Busque una ruptura de la cotidianidad y del devenir institucional.
- Desde esa ruptura busque reorientar el sentido de “lo que se hace”.
- Comprenda a la investigación como un proceso permanente de diálogo entre todos los sujetos involucrados, donde no exista una preeminencia de ninguno, y donde los resultados del accionar respondan a un consenso mínimo.
- Presente a la investigación como un proceso pedagógico de aprendizaje colectivo, tendiente al mejoramiento de las condiciones de vida institucional, organizacional o comunal.
- Comprenda que la construcción del conocimiento no es prerrogativa exclusiva de los expertos, ligados estrictamente a la institución de la especialización pedagógica, sino que responde ante todo a los intereses de los sujetos sociales y sus necesidades.
- No niega la importancia de “los especialistas” en pedagogía o la profesionalización docente, pero entiende que su aporte principal es el de facilitar procesos de aprendizaje de alta calidad crítica de manera integrada y trasdisciplinar, partiendo de las necesidades, expectativas e intereses de las y los estudiantes y su comunidad educativa.
- Tenga claro que la construcción del conocimiento implica una reconstrucción de los saberes y las capacidades cotidianas de las personas, a través de su propia acción, encuentro, recuperación, re–interpretación, negociación o hermenéutica cotidiana de sus bagajes culturales. En este sentido, la recuperación y reconstrucción suponen procesos socio–educativos de enriquecimiento de la vida espiritual a la vez que de los saberes cotidianos de las comunidades educativas.

- Esté dispuesta a recuperar los saberes populares para potenciar el cambio o la transformación de las condiciones de vida, poniéndolos al servicio de la comunidad educativa.
- Propicie la superación del naturalismo cognitivo mediante el aporte del profesional docente, pero en un sentido ético diametralmente opuesto a la idea de “sólo yo sé”; en la medida de que la hermenéutica de lo cotidiano supone la recuperación de la riqueza cultural y simbólica de los saberes populares.
- Comprenda que el cambio deviene, en primer lugar, del mismo conocimiento que supone una transformación interna, pero también deviene de las posibilidades organizativas y colectivas de actuar en/y a través de la reconstitución de los saberes cotidianos.
- Supere la dualidad sujeto/objeto, al estar centrada en la participación horizontal. Esta dilución epistemológica y ética es fundamental para poder llevar a cabo una pedagogía comprometida con la vida plena.

5. Conclusiones que no concluyen por complejas: sin cierres epistemológicos

Como primera conclusión es necesario señalar, que la transdisciplinariedad no es una idea reciente, sino que, de manera indirecta, ha estado presente en los procesos de construcción de pensamiento de diversas tradiciones teórico-prácticas (praxeológicas), que incluyen las formas de construcción de conocimiento de los pueblos y de las comunidades.

Además de esta “vía” (redescubierta, puesto que siempre ha estado ahí, aunque lejos de las formas tradicionales de producción de conocimiento “científico”), dentro de la sociedad, la Pedagogía ha actuado como articuladora de saberes, en su más importante faceta, es decir, en el marco de la producción de conocimiento por parte de los agentes educativos.

Otra conclusión, es la siguiente, en la práctica cotidiana se requiere de nuevas formas de interacción pedagógica, estableciendo las relaciones existentes entre cada asignatura y las demás de modo que se evite el segregacionismo temático o de asignaturas que sufre la escuela, se podría pensar en talleres modulares de aprendizaje atravesados por problemas de interés personal y social, dónde para poder encontrar posibles soluciones se necesite de un abordaje transdisciplinario, planificado, ejecutado y evaluado con profundidad crítica. Incluso esos módulos de interés problemáticos podrían o, hasta deberían, estar más allá de la segregación etaria para aprovechar la diversidad generacional a la hora de buscar alternativas.

Digo lo anterior debido a que tiempo, espacio y currículo parecen atentar contra la transdisciplinariedad, pero si se sigue un abordaje más amplio de la realidad poco a poco se podrá llegar a una forma educativa mucho más integral o cooperativa, lo cual no supone el abandono de la Pedagogía aplicada a cada asignatura sino, sobre todo, el acercamiento desde diversas perspectivas para aprender y enseñar de mejor forma evitando pasar de un tema-asignatura a otra de forma segmentada e inconexa.

De esta manera es necesario concluir que la trasdisciplinariedad no sólo abarca el marco de producción de conocimiento en sentido tradicional (es decir, por un grupo de expertos) sino que debe ser un ejercicio pedagógico, donde la producción se entiende como parte de la actividad de todos/as los seres humanos, como construcción de conocimientos liberadores.

Referencias

- ADORNO, Theodoro (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.
- ANTÓN, A. (2004). Pluralismo epistemológico: entre el sueño objetivista y la inconmensurabilidad de paradigmas. En *Utopía y Praxis Latinoamericana*, año 9, N° 24 (enero-marzo), pp. 51-65. Maracaibo: Universidad de Zulia. Recuperado de: <file:///C:/Users/Aida%20Rojas/Downloads/Dialnet-PluralismoEpistemologico-2692983.pdf>
- BEDOYA, J. (2005) *Epistemología y Pedagogía: ensayo histórico crítico sobre el objeto y métodos pedagógicos*, sexta edición. Bogotá: ECOE Ediciones.
- BENJAMÍN, W. (2010). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. Edición y traducción de Bolívar Echeverría. Bogotá: Desde abajo.
- FREIRE, P. (2003). *El Grito Manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- GÓMEZ, J. y M. Mora (2011). *Pedagogía del futuro: Educación, sociedad y alternativas*. Heredia: Ensayos Pedagógicos/Educología/UNA.
- LENKERSDORF, C. (2005). El Mundo del Nosotros. En: *Esther Cohen y Ana Martínez. Lecciones de extranjería: una mirada a la diferencia*, pp. 147-153. México DF.: Siglo XXI.
- HINKELAMMERT, F. (2012). *Lo indispensable es inútil. Hacia una espiritualidad de la liberación*. San José: ARLEKÍN
- MALDONADO, C. (2011). *Termodinámica y complejidad: una introducción para las ciencias sociales y humanas*. Bogotá: Desde Abajo.
- MORIN, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- MUÑOZ, V. (2009). *El mar entre la niebla. El camino de la educación hacia los derechos humanos*. San José: Luna Híbrida. Recuperado de:

<http://www.campanaderechoeducacion.org/v2/phocadownload/userupload/el%20mar%20entre%20la%20niebla.pdf>

SANTOS, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reivindicación del conocimiento y la emancipación social*. México, DF.: CLACSO/Siglo XXI.

VYGOTSKY, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Ediciones Fausto. Recuperado de:
<http://www.aacounselors.org.ar/adjuntos/Biblioteca%20AAC/Lev%20S%20Vygotsky%20%20Pensamiento%20y%20Lenguaje.pdf>