



Andamios. Revista de Investigación
Social

ISSN: 1870-0063

revistaandamios@uacm.edu.mx

Universidad Autónoma de la Ciudad de
México
México

Rodríguez Orozco, Arlet

Pensamiento propio e integración transdisciplinaria en la epistémica social
Andamios. Revista de Investigación Social, vol. 13, núm. 31, mayo-agosto, 2016, pp. 85-
107

Universidad Autónoma de la Ciudad de México
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62846700005>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

PENSAMIENTO PROPIO E INTEGRACIÓN TRANSDISCIPLINARIA EN LA EPISTÉMICA SOCIAL

Arlet Rodríguez Orozco*

RESUMEN. La educación evoluciona en la vida del estudiante (ontogenia) y en la vida del sistema escolar (filogenia). Estas rutas pueden consolidar la continuidad o producir un cambio en la formación del pensamiento propio como estrategia pedagógica. La experiencia que expongo sucedió durante los ciclos 2015-1 y 2016-1 al dictar la materia Epistemología de la Investigación a nivel licenciatura en Estudios Sociales y Gestión Local en la unidad ENES (UNAM) de Morelia. He basado la praxis educativa en dinámicas de colaboración, buscando arraigar la formación cognitiva del pensamiento propio en jóvenes aprendices del estudio social. El descubrimiento constante, la recuperación del pensamiento en tiempo presente y el reconocimiento recíproco produjeron resultados sintéticos dispuestos aquí para la develación reflexiva.

PALABRAS CLAVE. Pensamiento propio, integración transdisciplinaria, epistémica social, construcción social del conocimiento.

OWN THINKING AND TRANSDISCIPLINARY INTEGRATION IN THE SOCIAL EPISTEMIC

ABSTRACT. Education evolves in a student's life (ontogeny) and in the life of the school system (phylogeny). These routes can consolidate the continuity or a change for the formation of own thinking as a teaching strategy. The experience I present happened during the 2015-1 and 2016-1 terms of the study in

* Investigadora adscrita a la Escuela Nacional de Estudios Superiores (ENES-Morelia) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México. Correo electrónico: arlet.orozco@comunidad.unam.mx

Social Studies and Local Management at Unit ENES UNAM Morelia in regard to the teaching of the subject Epistemology Research. I have based educational practice in collaboration dynamics, seeking to root cognitive training of one's own thinking in young apprentices of social studies. The constant discovery, recovery of thinking in the present tense and mutual recognition produced synthetic results shown here for reflective unveiling.

KEY WORDS. Own thinking, Transdisciplinary integration, Social epistemic, Social construction of knowledge.

INTRODUCCIÓN

El escenario crea lazos indisolubles, dice Luis de Tavira (2013), quien cita a Gracián: "esta vida se trata de ser personas", y a Nietzsche: "esta vida se trata de llegar a ser Yo". A partir de una experiencia que intenta revitalizar el pensamiento durante la enseñanza de la epistemología, he articulado una serie de reflexiones para sistematizar ciertas ideas preliminares sobre el pensamiento propio como estrategia pedagógica. Vivir el conocimiento relaciona los canales de aprendizaje y lleva al estudiante a un estado que le conmina a reflexionarse y reflexionar su condición participante en la esfera humana. Esta proposición hereda propuestas de la teoría de sistemas, constructos de la transdisciplinariidad y principios del pensamiento complejo, llevados a la dinámica del aula.

BREVE RECUENTO SOBRE EL ESCENARIO

En la Escuela Nacional de Estudios Superiores (ENES) unidad Morelia de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), nuevas licenciaturas se abren bajo la lógica de la interdisciplina y en el espíritu de la sustentabilidad. Para acompañar la práctica pedagógica y contribuir a la estructuración del modelo pedagógico en estas licenciaturas,

propuse la implementación del pensamiento propio como una estrategia para que la formación del universitario produzca un perfil de criticidad, liderazgo y humanismo mediante los programas en desarrollo. El principal motivo es evitar el vacío entre el contenido curricular y el proceso educativo en la formación socioambiental que la ausencia didáctica pudiera generar ante la novedosa creación de licenciaturas.

Una de estas licenciaturas es la de Estudios Sociales y Gestión Local, en su programa se incluye la materia Epistemología de la Investigación, la cual dicté durante los ciclos 2015-1 y 2016-1. Dicha materia se imparte durante el primer semestre a grupos que fueron integrados por adolescentes y adultos jóvenes, cuya edad se encuentra entre los 17 y 38 años, sin preponderancia notoria por sexo. He adaptado los programas siguiendo los temas del proceso de investigación y la naturaleza del conocimiento social, los fundamentos de los enfoques inductivos y deductivos, y el cambio en la investigación social con base en textos de Descartes (2010), Kuhn (2004), Foucault (1997), Bourdieu (2012) y Wallerstein (2007).

La estrategia del pensamiento propio inicia con la praxis educativa basada en la colaboración, y concluye en la escritura con la publicación del proyecto *Letra. Habitando el diálogo*, cuyo objetivo es brindar un escenario de intercambio reflexivo inicial en la formación universitaria. El método pedagógico se constituyó en dos etapas: la correspondiente al trabajo en aula con dinámicas expositivas, de conversatorios y debates, y la etapa práctica correspondiente a la construcción social del conocimiento, núcleo de la formación epistemológica en los estudiosos de lo social. En esta segunda etapa las dinámicas se multiplicaron dada la naturaleza de la práctica de campo realizada durante una visita a la Escuela Secundaria Técnica 135 de Zirahuén, Michoacán.

En el ciclo 2015-1, dicté todo el curso en el aula y sus resultados fueron el antecedente para la reflexión acerca de lo social (tema del segundo número de la revista *Signos & Entorno. Complejidad Ambiental & Pensamiento. Lo social*).¹

¹ El número 2 de la revista se encuentra disponible en [<https://l3terra.wordpress.com/2015/12/25/signosentorno-complejidad-pensamiento-ambiental-lo-social/>].

ARTE Y ARTÍFICES DEL PLANO PEDAGÓGICO

La inteligibilidad caracteriza al acto educativo, o debería hacerlo. A lo largo de sus obras, Jean Piaget ha dado luz sobre el desarrollo cognitivo constituido en etapas estructurantes de forma evolutiva (Piaget, 1969). Esta evolución del aparato psíquico biológico del sujeto es tan complejo que toda reducción anatómica o lógica es insuficiente para comprenderlo (Piaget, 1972). Es cierto que entender la inteligencia, nos dice el autor, efectivamente requiere de considerar su relación con las funciones biológicas o neurológicas, en su respectivo proceso de maduración, y es importante descubrir la lógica como la expresión de un pensamiento equilibrado, pero, yendo más allá, debemos pensar que la biología y la lógica no son derroteros exhaustivos para explicar la capacidad de la inteligibilidad. Las circunstancias afectivas, las relaciones políticas, la interacción del subconsciente, la determinación del inconsciente colectivo, entre otros, son afluentes ineludibles del pensamiento y, por consiguiente, de la conducta. Una lista interminable de estudiosos del proceso desde el pensamiento individual hasta la producción del conocimiento científico institucionalizado sugiere la complejidad que se requiere revisar para lograr entender la formación del pensamiento en un sistema, sobre todo, para defender su condición superior, tarea en la que se enfascara el escudo cartesiano *cogito ergo sum*, mejor asumido en las *Meditaciones metafísicas*, donde Descartes (2011) articula como “Yo soy, yo existo”.

Inteligencia, aprendizaje y pedagogía podrían ser tres esferas centrales de un sistema educativo que se bastaría para dirigir la formación de una sociedad renovada generación tras generación. En la práctica no siempre lo es. Los programas curriculares siguen siendo escritos por núcleos selectos y aprobados por estructuras verticales de orden más bien político, y entenderlos compete a la sociología o economía de la educación. Por ahora me dedicaré a considerar los hallazgos pedagógicos y las apuestas epistemológicas para su comprensión compleja (Morin, 1999; Nicolescu, s.a.; García, 2006) como antesala de la proposición del pensamiento propio.

Piaget (1969) hace un recuento teórico que abarca la pedagogía experimental y el método analítico-global de Claparède, Decroly y Sherbrooke; la colaboración pedagógico-psicológica que contradictoriamente

propusiera Dottrens; la gradualidad en la socialización de Wallon, y su propia traducción de la actitud egocéntrica del infante a la reconstrucción formativa de la reversibilidad operatoria del educando. Cada una de estas teorías, incluidas la reincorporación del sentido común y la biografía del sujeto en el enfoque enactivo que recientemente propuso Varela (2006), pasan por alguna de las tres líneas teóricas generales que Vigotsky (2007) señaló sobre la relación entre el desarrollo y el aprendizaje, dos procesos nucleares para el proceso educativo. Con ellas, además de resumir puntual y magistralmente un recorrido teórico y riguroso, se evidencia que existe una condición integrada en el acontecimiento del conocer, pero esta condición es entendida desde ángulos diversos; lo que resulta ser sorprendente es la síntesis en el pensamiento de Vigotsky. Él desvela hipotéticamente una retroalimentación sobre la ya reconocida maduración del sistema nervioso central: a la vez que la maduración del sistema nervioso central se produce, brindando mejor soporte anatómico-fisiológico a las funciones cognitivas, el aprendizaje orienta y estimula también el desarrollo del sistema nervioso central. Vigotsky afirma que el aprendizaje y el desarrollo se enlazan, pero no de manera simétrica, es decir, no son coincidentes. Esto podría llevarnos a pensar que el papel formativo de la educación es lograr la coincidencia de ambos procesos, y que es una tarea central del campo pedagógico, pues si estas dos maduraciones ocurren de forma paralela y asincrónica pueden llegar a coincidir a partir de la práctica educativa. Sin embargo, ¿cuáles son los orígenes de esta falta de coincidencia? La asimetría tiene un origen ontogenético que inicia en el seno familiar. Luria (1984) diserta sólidamente sobre la función del padre y la madre en la formación del lenguaje en la primera infancia del sujeto. Una relación dependiente del infante hacia sus padres, por los pilares biológicos, afectivos y psicológicos que ello implica, da pie a una dependencia que se resuelve en un proceso emancipatorio a lo largo de la formación subjetiva. En la etapa escolar primaria-universitaria el papel formativo es asumido por el profesor o profesora y puede ser realizado a favor o no de la emancipación del sujeto. Freire (2004) aludía a la capacidad del educando de consolidar los procesos de curiosidad, criticidad y el respeto al saber.

Los estudios sociales brindan un marco académico-universitario fértil para apoyar la labor que en psicología educativa y en las aproximaciones de la neurología cognitiva (Manes, s.a.) se están desarrollando con relación a las tareas del re-aprendizaje, la complejización de ruta, los patrones y estilos y la conexión de inteligencias. Asimismo, para aplicar los avances que en el campo de la neuroeducación (Campos, 2010) se han logrado obtener sobre el conocimiento de las funciones cerebrales en el aprendizaje, el registro, la conservación y evocación, realizadas en un proceso recursivo y de reorganización sorprendentemente individual y socializado de forma gradual con la formación de patrones, intervención de emociones, elección de estilos, coordinación de procesos fisiológicos.

LA CONSTRUCCIÓN DEL ESTUDIANTE COMO APRENDIZ NO DISTA MUCHO DE LA CONSTRUCCIÓN DE LA REALIDAD COMO CONOCIMIENTO

Mientras el estudiante crece y madura, la función educativa formal e informal configura estructuras de pensamiento de acuerdo con su propia evolución, que bien se distinguen desde la enseñanza de las matemáticas hasta los desafíos intrafamiliares de reciente aparición, pasando por los retos en el procesamiento de la lengua, las humanidades y la filosofía (Piaget, 1969). Al tiempo que la intervención humana cambia el entorno, se produce un cambio en la representación que el humano tiene de éste. Berger y Luckmann (2001) navegaron este cruce de ríos saliendo a flote gracias al marco analítico que responde a su interrogante sobre cómo los significados subjetivos —concepto de factura weberiana—, pueden traducirse en hechos objetivables —requerimiento durkheimiano—. Berger y Luckmann resolvieron los trasluces delineando un escenario teórico capaz de reunir los campos del lenguaje con los del conocimiento y los campos del conocimiento con los de la religión. Tal articulación la llevaron hasta la redefinición disciplinar, y por ello propusieron una psicología sociológica suficientemente cuidada para no perder todo canon de objetividad.

HACIA LA INTEGRACIÓN

Algunos marcos epistemológicos previos han sido desarrollados para avanzar en la articulación disciplinaria desde la teoría de sistemas (García, 2006), el pensamiento complejo (Morin, 1999) y la transdisciplinariedad (Nicolescu, s.a.). ¿Cómo pueden estos marcos, inquietos todos en la vertiente de la comprensión, ser articulados en una propuesta pedagógica? A partir de un ejercicio crítico, la toma de posición y una práctica emergente que recupera de la teoría de sistemas los niveles de procesos; de la transdisciplina, el papel del tercero, y del pensamiento complejo, el principio de recursividad.

LA SUBJETIVIDAD, LA OBJETIVIDAD Y LA INTEGRACIÓN EN EL PENSAMIENTO PROPIO

Para desarrollar el pensamiento propio es imprescindible articular la objetividad y subjetividad en la formación del universitario. Entiendo la subjetividad como uno de los procesos de inteligibilidad que constituyen el tipo y grado de acercamiento que el humano tiene con su entorno. En el modelo del campo semántico de la integración (Rodríguez, 2016) propongo una matriz conceptual que ayuda a visualizar transdisciplinariamente el escalamiento en el cual el pensamiento y los valores pueden dirigir las funciones cognitivas hacia la integración o la desintegración. En esta matriz el último grado de integración es la teorización, el primero es el agrupamiento; a la vez, el último grado de desintegración es el análisis, el primero es la descripción. Es cierto que el pensamiento propio busca un estado de integración máximo donde la coincidencia de los distintos niveles de realidad emerjan en procesos integrativos, que den lugar a la formulación teórica como producto de unidades de pensamiento y contribuyan a la coevolución en un ejercicio colectivo interdependiente y justo, pero es importante entender que para lograrlo cada uno de los grados intermedios tanto de la integración como de la desintegración son necesarios. La producción del pensamiento propio no es sencilla, sino penosamente dialéctica, donde integrar y desintegrar juegan entre sí de manera incierta, pero

que por sí solas no contribuyen a la formación del pensamiento propio. Siempre es requerido un proceso disruptivo.

PRINCIPIOS EPISTEMOLÓGICOS QUE ANTECEDEN A UNA PRÁCTICA DOCENTE DISRUPTIVA

La disruptión no es, en sí misma, la búsqueda de la práctica docente. Detenernos a reflexionar sobre cómo se enseña es imperativo cuando emerge la disruptión: en el núcleo del acto comprensivo, lo que nos coloca ante la necesidad de entender cierta mecánica del continuismo educativo. ¿Cómo se constituyen los contenidos programáticos? ¿De qué manera se eligen los discursos que merecen ser reproducidos? ¿Cuáles estrategias preferimos para lidiar con las contradicciones interpretativas de las épocas entre las que transcurre cualquier autor? ¿Cómo superamos los plazos temporales y las miradas acotadas, pretendidamente suficientes, en aras de una sistematización de profundo alcance?

El proceso disruptivo es contradictorio; lo mismo nos coloca ante la libertad de la decisión personal que nos ancla en el acercamiento a la verdad. Para que la disruptión educativa produzca arraigo en la sociedad ha de ocurrir siempre que el sujeto se dirija hacia una construcción social incluyente, ¿y cómo lograrlo en un sistema orgánicamente excluyente? Posiblemente basando la práctica educativa en tres principios epistemológicos que describo en seguida: desmontar el traslape entre la conciencia y la existencia; recuperar la evolutiva representacional para establecer el diálogo constructivo, y producir la emergencia del conocimiento a partir de la experiencia colectiva.

PRINCIPIOS EPISTEMOLÓGICOS PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO PROPIO

Primer principio epistemológico: deconstrucción del traslape entre conciencia y existencia para producir su desmontaje. El traslape entre conciencia y existencia se refiere a la sustitución elemental del proceso, hecho o ente por su nombre. Su génesis es orgánica: reproducimos un

acontecimiento a partir del signo llevado a su significante. Nombramos un acontecer, en adelante llevaremos su nombre a la reflexión o construcción teórica que nos facilita desistir de cargar todo su bagaje y pertenencia originaria para continuar con lo que nos es dado poseer, el mero signo diferenciado y subjetivado, como Merleau-Ponty (1964) bien decía. Al nombrar sustituimos, sin mayores reparos, la totalidad que le es dado al acontecer con distinciones de tipo sausseriano (Saussure, 1945), útiles para el análisis, pero creadoras de nuevos retos, a veces insalvables, para la integración.

Este traslape ocurre en el orden cognitivo y se manifiesta en la producción del lenguaje. Un ejemplo clave para entenderlo es el concepto de realidad. Para precisarlo disertaré sobre el término realidad más allá de los atisbos que Berger y Luckmann (2001) expusieron al entender la realidad humana como una realidad construida socialmente. Para ellos, que bien discuten la intervención fáctica en la implicación subjetiva, la realidad sigue siendo un ente externo al sujeto. Así también tomaré distancia de Searle (1997) y su proposición para entender la construcción de la realidad social, quien diferencia las condiciones de inteligibilidad del discurso y el funcionamiento de la intencionalidad, y desplaza la objetividad del realismo externo con un planteamiento propio de la lógica wittgensteniana, ya que para Searle la tesis de la realidad independiente de la representación no da cuenta ontológica de las cosas.

Distanciada de tales aproximaciones y sin demeritar sus aportaciones, seguiré profundizando en el significante *realidad*. ¿Cómo superar la era positivista filtrada en la objetividad de las ciencias duras y construir científicidad en las ciencias sociales integrando la subjetividad? Una opción es la modelación, pero asumirla en una proposición desde la profunda clarificación ontológica y epistemológica para hacer valiosas las aportaciones que hacen avezados autores como Alaminos (2006). Otra opción es la narración especulativa, camino que elijo.

Para el pensamiento propio realidad es una acción. Normalmente nombramos realidad aquello que acontece afuera y a pesar de nosotros, y que conocemos por muchas vías teóricas y empíricas. La realidad es externa, pero a la realidad sólo accedemos por medio del pensamiento y los sentidos. Entonces, sólo nosotros hacemos posible la realidad. ¿Qué es lo que ocurre aquí? Estamos utilizando el significante

realidad para nombrar el acontecimiento siendo realidad lo que producimos al aproximarnos al acontecimiento. Al acontecimiento (realidad) sólo se accede por la representación (sensorial o cognitiva). Si sólo accedemos por el conocer empírico o teórico, mediante una representación sensible o cognosciente, al hecho o acontecimiento, éste sólo se manifiesta a nosotros como realidad, y la realidad es intrínseca a nosotros; lo que conocemos es realidad, lo que existe es acontecimiento. Convenimos en llamar realidad a lo que acontece, pero es realidad lo que se produce cuando el pensamiento se aproxima a entender lo que se produce. Realidad, he propuesto, habría de tener un estatus verbal y conjugarse como correspondería al verbo *realidar* (Rodríguez, 2013), lo que depende de nosotros es conocerla, no que exista. Entonces, confundir la conciencia con la existencia tiene una génesis epistemológica.

Consideramos que el método científico nos da paso certero para conocer el acontecimiento y sutilmente perdemos de vista que percibirlo es un acto necesariamente subjetivo, a pesar de que el dato percibido sea un dato instrumentalizado, porque el conocimiento es un acto exclusivo humano, que remite a una condición inicial más compleja que la percepción. Conocer es la aproximación con la que la realidad se produce en indistinguible percepción-significación-interpretación para lograr el saber. Esta discusión sería inútil si en la elaboración teórica científica hubiese tenido merecido eco la distinción kantiana entre el sentido negativo del número (nóumeno, noumeno) como la cosa considerada en sí misma, pero que no tiene la posibilidad de ser objeto de la intuición sensible, y el fenómeno como la cosa en cuanto objeto es para un sujeto que lo conoce (Kant, 1998). La buena noticia es que nos es útil para ambientar la siguiente interrogación: si la sociología estudia la sociedad, ¿qué estudia la fisiología?, o bien ¿qué estudia la economía? No estoy inquiriendo por el objeto de estudio o su descripción, una explicación docta fácilmente podría resolverlo, sino que deseo exemplificar con esta pregunta la forma en que al nombrar se sustituye la existencia por la conciencia.

Si la producción del signo deriva de una representación del proceso, no del objeto, y se produce en una formulación lógica (concepto-significado), de memoria y aprendizaje (imagen acústica-significante), para continuar con la distinción sausseriana, basada en la vivencia que

contiene más que disemina, la significación se torna infinita como reflejo de la totalidad que todo acontecimiento contiene. Lo concreto del signo pasa por la infinitud de lo interpretativo, lo concreto se dinamiza. El desmontaje debe producirse, entonces, a partir de cambiar el *objeto* de estudio por el *proceso* de estudio.

La razón por la que considero imprescindible su desmontaje es por las implicaciones que en la praxis el pensar, solamente a partir de mí, y el pensar, solamente a partir de una desconexión de lo consciente, lleva los avances epistemológicos en ciencias sociales a la fragmentación sobre los cruces de las esferas entre la conciencia y la emoción, entre el yo y lo social, entre el humano y el resto existente. ¿Cómo se estudia un proceso para que el acontecimiento no sea reducido al objeto? Doy paso a mi visión sobre la subjetividad en el conocer.

La imponente influencia que Spinoza alcanza en los albores de la psicología y en la reciente aportación neurobiológica radica en la perspectiva que se le otorga al teorizar sobre la formación de la conciencia; las emociones dan paso a la formación de los sentimientos y los sentimientos se vinculan directamente con la formación de la conciencia de uno mismo (Damasio, 2009). El uno mismo es fuente única de la conciencia. Si la interpretación de Spinoza no reforzara la conciencia como entelequia del humano, mediante las interpretaciones de Damasio, sería más fácil reconocer que no basta llevar el sentimiento al estatus de emoción y poder considerarlo como puente obligado en la formación de la conciencia para construir estructuras que permitan el desarrollo cognitivo del estudiioso social, sino encontrar exactamente en esta formación de conciencia la estructuración para la comprensión de lo social.

En la construcción conceptual no es posible abarcar el acontecimiento si ésta se asienta en el principio de que el significante releva el lugar de lo significado; y tampoco si descansa sobre la particularización de la perspectiva individual. En ciencias sociales, desmontar la prevalencia del significante y la conciencia individual como plano único de comprensión invita a su robustecimiento y a la emergencia del pensamiento propio en el marco de la convivencia del pensamiento colectivo, lo que nos lleva al segundo principio.

Segundo principio epistemológico: recuperación de la evolutiva representacional en el diálogo constructivo. Hasta aquí el problema epistemológico se mantiene en el campo disciplinar del lenguaje. Para recuperar la evolución sobre el mecanismo de los procesos representacionales y establecer el diálogo constructivo como sustrato del pensamiento propio es necesario remitirse a la actividad inicial de la representación. Pasamos al plano cognitivo. Tenemos una condición perceptiva que cede paso a la significación representativa y no existe una frontera clara entre ellas. Entendemos que en el horizonte del conocer los mecanismos de representación se enlazan en la vida personal y se comparte, al mismo tiempo, la multitud subjetiva que contiene el acervo simbólico de todo grupo humano en evolución. Si logramos dilucidar este horizonte diverso e inclusivo no existirán mecanismos que justifiquen la exclusividad de la mirada personal como razón de la única razón o como razón de la verdad acabada. ¿Qué diferencia existe entre la exclusividad de la mirada personal y la construcción del pensamiento propio? La misma diferencia que existe entre exclusión y comprensión.

El pensamiento propio tiene lugar en el diálogo en tanto éste desvela la multiplicidad del acontecimiento que se desea comprender. El pensamiento propio produce autores, cada autor define su aportación por el grado en que profundiza el punto de atención que despierta en él. Como estrategia educativa, el pensamiento propio sitúa al estudiante en su subjetividad, donde ocurre la comprensión, el entendimiento, el cuestionamiento y la teorización, siempre a partir de la acción de los otros.

Tercer principio epistemológico: producir la emergencia del conocimiento a partir de la experiencia colectiva. Dado que el acceso al conocimiento es individual, la mirada colectiva suple el sesgo personal. En esta estrategia educativa se suma al diálogo la capacidad de explorar la complejidad del acontecer por medio de mecanismos de síntesis, de intuición y de colaboración tendientes a la objetividad. Para abordar la objetividad, me permito considerarla un requerimiento imprescindible del conocer, pero en su dimensión transformadora. La objetividad produce el tránsito hacia la completud: la completud, como el derrotero en las ciencias sociales. Es la objetividad el proceso en el que, por medio de las habilidades subjetivas del investigador o la investigadora,

se logra representar textualmente, con cierta graduación acumulativa, la transformación que los entes interactuantes, incluido él o ella, producen en el acontecer.

LA COLABORACIÓN: EL INDIVIDUO SOCIAL OBJETIVO Y EN COMPLETUD

Desarrollar un conocimiento sobre lo social requiere de objetividad; la objetividad en ciencias sociales no excluye al sujeto, al contrario: conmina a la reunión de las subjetividades que hacen posible lo social. Por ello, la objetividad ha de tender a la completud. La completud es una reconstrucción del acontecimiento a partir de la reunión gradual e incluyente de perspectivas diversas, y para que la reunión suceda, se precisa la colaboración. La colaboración produce el acercamiento entre las miradas. A diferencia del trabajo cooperativo que alude a la guía del profesor, o el aprendizaje colaborativo centrado en la participación de aprendices y sus pares, la colaboración en el pensamiento propio se produce entre sujetos, en tanto constructores de aprendizaje. La colaboración también ha sido retomada para articular la miríada de representaciones ahora asequibles en la red, pero cuya disposición no garantiza la integración.

En la revisión que nos muestra Gros (2005) sobre una amplia bibliografía del aprendizaje colaborativo, el papel, los contenidos, indica que la actitud es también un proceso de aprendizaje que se logrará a partir de una construcción asentada en la autenticidad del problema, la comprensión o vertido de ideas diversas y la formación investigativa y sintética de los sujetos aprendices. Rasgos que se constituyen más fácilmente a partir de una práctica cotidiana de interacción social en pro de un acuerdo colectivo. Iniciativas como los Computer-Supported Cooperative Work (cscw) se especializan en las plataformas que darían soporte a la reunión (Lucero, 2003), pero la naturaleza de lo colaborativo, más allá de la formación de pequeños grupos de estudiantes, radica en la confianza que los pocos integrantes desarrollan por la cercanía y la consecuente profundización que producen las relaciones. Esta confianza subyace en la construcción de la capacidad argumentativa, de la factibilidad del reconocimiento, necesarias para el desarrollo de

habilidades superiores del pensamiento crítico (ITESM, s.a.) y, considero, del pensamiento propio. En este trabajo la colaboración es entendida en la perspectiva de la completud. La colaboración se define como la presentación del sujeto en discurso y la interrogación a la mirada del otro en un diálogo compartido y reconstructivo.

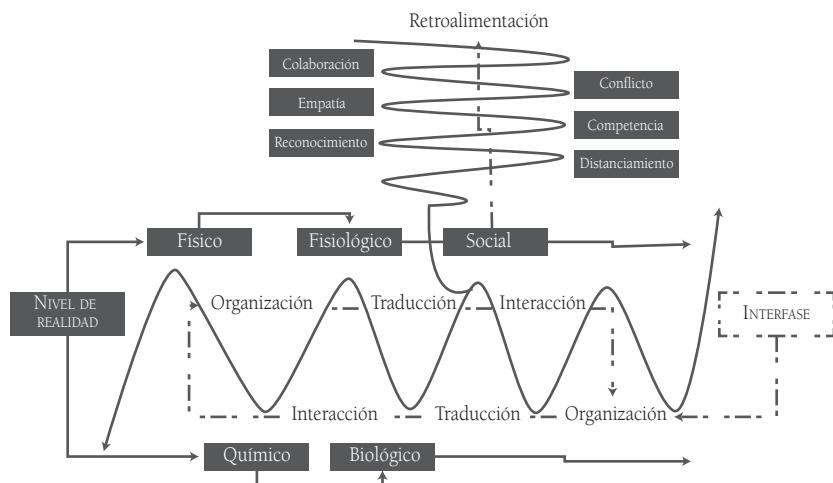
UN MODELO TRANSDISCIPLINARIO EN LA TEORÉTICA DEL PENSAMIENTO PROPIO

Proponer que el conocimiento emerja a partir de la experiencia colectiva es una decisión que politiza la relación social en la producción epistémica. Conocimiento, educación, política, socialización son fenómenos que implican niveles de realidad conectados por interfases. El diálogo colectivo puede ayudar a encontrar estas interfases necesarias en la transición que se da entre los niveles político y epistémico de realidad. Reflexionemos sobre la práctica de la investigación social, sólo a manera de ejemplo. La relación que se establece en un proceso de investigación social se produce, por lo general, en desigualdad. Por un lado encontramos la parte interrogante simbolizando la curiosidad científica y la mirada rectora del intercambio dialógico, y por el otro al actuar cotidiano que simboliza la acción reflexiva exenta de toda sistematización teórica, pero proveedora para la elaboración científica, es decir, en un lado está el científico y en el otro el entrevistado. Esto impone un carácter político a la interacción en la investigación, un dejo activo-pasivo que, salvo en experiencias serias de investigación-acción participativa, se refleja en las investigaciones académicas, más articuladas a la calendarización de orden administrativo que al tiempo extendido de los procesos sociales o a verdaderos aportes al conocimiento. ¿De dónde el conocimiento puede heredar la elaboración reflexiva y cómo puede colaborar en la tradición social si el conocimiento se gesta desde la parcelación temática y temporal y se sustenta en superficiales lazos de relaciones afectivas que se producen en el intercambio cognoscitivo? Producir un encuentro para la reflexión colectiva requiere de preparación en el orden de lo afectivo, de lo permanente, de lo comprometido, lo que implica que la fuente de relación se deberá producir allende los canales científicos del saber. El saber no es la meta ni el inicio de la relación colaborativa. Para la

producción del pensamiento propio la colaboración es el *leitmotiv* que entrelaza la relación entre universidad y comunidad a la construcción del conocimiento. De principio a fin.

Considero que el conocimiento se produce en sociedad a partir de distintas etapas que se conectan por interfases. El encuentro de la interfase y la forma en que se arraiga como rasgo constituyente de la evolución en el conocimiento podré explicarlo mejor a partir de la gráfica 1.

GRÁFICA 1. INTERFASES Y NIVELES DE REALIDAD EN LA INVESTIGACIÓN SOCIAL



Todo acontecer (realidad) contiene una multiplicidad de dimensiones (niveles de realidad). El modelo transdisciplinario de Nicolescu propone un modelo en forma vertical, donde el nivel físico da lugar al nivel químico, éste al nivel biológico y éste al nivel social (Moreno, 2004). Desvelar el tercero oculto es tarea transdisciplinaria que yo sugiero conserve su naturaleza teórica. En la gráfica 1 ubico los niveles de realidad en un plano horizontal para simbolizar la perdurableza temporal y la trascendencia espacial y permitir ver la interfase con sus tres categorías funcionales: la organización, el intercambio y la traducción, que permiten la manifestación del tercero oculto. En investigación social la relación desigual se convierte en ecuación a partir

de la reciprocidad, como lo hizo posible la experiencia de Zirahuén (Rodríguez, 2015).

La transdisciplinariedad permite comprender que lo social no es exclusivo de lo humano, que no puede ser reducido a la simple asociación, dado que encierra la naturaleza del intercambio, la condición estructural de la coexistencia y la funcionalización de la coevolución entre otros emergentes relationales. Al mismo tiempo nos ayuda a reconocer que la condición humana adiciona al procesamiento de subjetividades una continua retroalimentación de cooperación o de conflicto.

LOS TEMPRANOS DESTELLOS DE LA COMPRENSIÓN: LA EXPERIENCIACIÓN TRANSDISCIPLINARIA

Con este proceso ocurren sorpresivas expresiones que dan sentido al conocer al ser incorporadas a un *corpus conceptual* listo para explorar la búsqueda en lo social. Una experiencia en particular puede ejemplificarlo. La llegada de la mayoría de los estudiantes al curso es en el momento de su paso hacia su madurez, casi todos han cumplido los 18 años. En el ciclo 2015-1, Luis, atento estudiante que me permite exponer su protagonismo, antecedía siempre sus participaciones con la justificación de la anuencia simbólica del padre que, en su decir, evocaba en palabras interpretadas intervenciones que contenían la siguiente frase: “este autor es importante porque mi papá lo dice”. A mediados del curso problematizamos la naturaleza de lo social. La interrogante del día se escurría entre los argumentos para lograr descifrar por qué lo social sigue permeando, en el discurso de las ciencias sociales, como una exclusiva categoría humana. Ante las discrepancias de mi parte por no considerar las capacidades organizativas, comunicativas, conflictivas, constructivas y demás exclusivas del humano, dadas las muestras de ellas por parte de otras especies vivas del reino animal y vegetal, los estudiantes protestaron, y Luis, casi convertido en pregunta, cuestionó con una voz que resonó en el aula concentrando las múltiples preguntas sucedidas, tropezadas, todas ellas vivas, diciendo: “Y, entonces, ¿qué es lo social?” ¡La pregunta! Luis había cumplido su mayoría de edad.

A eso tiende el pensamiento propio, a producir la mayoría de edad en el sujeto, esa mayoría de edad en la que el discurso no es reproducción, sino parte viva de la aproximación al entorno. Conocer es el precio que pagamos por la distancia inherente a la emergencia de la razón. El pensamiento así, cumple su entelequia, se manifiesta en letra o imagen para ser colocado en la esfera de lo existente.

EL PENSAMIENTO PROPIO COMO ACTO DE VIDA

Casi a finales del semestre Luis faltó por única vez a las sesiones. Cuando se presentó a final de clase me llama para contarme que le asaltaron a mano armada; él estaba en shock, con una gran carga por la culpa que le produjo defender su laptop y no enfrentar a los ladrones para defender a su familia política, quien le brindaba hospedaje. Luis hacía tremendo esfuerzo por no desvanecerse en llanto y pesar. Entonces le conté cómo había yo visto la forma en que él cumplió su mayoría de edad. Él me escuchó con una sonrisa que daba cuenta de cada día de su vida retornando, de nuevo, dentro de sí. “No tengas culpa por defender tu laptop, Luis; defender a los demás toma su tiempo”, le dije y me abrazó.

¿Qué interfase se produce entre dos niveles que es posible detectar en la experiencia de Luis? Los dos niveles de realidad que se ponen en juego son nada menos que el nivel subjetivo y el ámbito social. ¿Qué escenario los comunica? Considero que es posible dilucidar en la interfase dos procesos: el primero es el reclamo de la subjetividad en un momento social; el segundo, más críptico: lo social resistiéndose a ser interiorizado. En éstos la organización de papeles y emociones, la interacción y la convivencia solidaria contradictoria y resuelta, y la traducción en la actitud abren caminos entre el ser y su cercano entorno familiar.

El primer proceso es el posicionamiento experiencial del sujeto, manifiesto en la emergencia de la pregunta: “¿qué es lo social?”, que ante la vivencia de la pregunta, funciona como una estructura fácilmente recuperada y colocada en los momentos que requiere el afrontamiento en una experiencia social.

El segundo proceso requiere un estudio más detallado que permita entender el proceso de simbolización que representaba la defensa de una laptop. Para Luis, estudiante, su ser se concentra en estudiar, y defendió lo que le confería identidad: ser universitario. ¿Cómo estamos construyendo el ser universitario? La institución no puede hacerse cargo de la identidad, pues cumple con un horario preciso, sólo que las seis horas de las sesiones diarias empiezan desde las 6 am, hora en que el estudiante desayuna y sale de casa, y termina hasta las 12 pm, cuando logra terminar sus lecturas y reportes. Para superar el reclamo, que no lo es, asumamos que estamos a cargo de la formación y del tiempo del joven adulto, en límites de los que no tenemos clara noción. Joven como es, reconocemos que aún existen estructuras cognitivas inacabadas. ¿Cómo podríamos proyectar un aprendizaje que logre excelencia, si nuestro cometido es el estudio social, transformar la sociedad, encaminarla a la resolución de los grandes y agravados conflictos cuando ellos están en medio de uno central? Considero que, a partir de traducir la educación en experiencias de vida, esto se puede lograr, evitando así posponer la comprensión que todo acto social requiere.

LA PUBLICACIÓN COMO SÍNTESIS DE LA TEMPRANA INVESTIGACIÓN EN EL HORIZONTE DE LA INTEGRACIÓN

La búsqueda del pensamiento propio es la puesta en marcha de una experiencia en la que, al interior del aula, los estudiantes de nivel universitario descubran poco a poco escenarios donde el ritmo de una conversación plural dilucida los múltiples planos de un acontecer a través de las miradas ahí reunidas. Colocar la mirada en el medio evita su extravío brindándole un paisaje en que su vertiente podrá ser depositaria de las escorrentías que dan cuenta de los relieves del suceso deseado. El cuidado de cada mirada depende de que ellas no confluyan en la desembocadura del proceso comprensivo como podría ser un concepto consensuado, signo del acuerdo participativo, en el que toda inclusión es imprescindible para lograr miradas distintas, pero con una intención compleja. Los conversatorios producen las interrogantes que desconciertan el interior en el sujeto. El desconcierto se madura por

medio de la introspección que va adquiriendo cuerpo a través de las disímiles miradas convocadas a completar el acercamiento, la aproximación al acontecimiento.

Publicar es el mecanismo natural del ejercicio intelectual. Es la consolidación del otro en la configuración de nuestro pensamiento. Este acto contiene el proceso de escritura que lleva al sujeto a ser él mismo y presentarse a la otredad, a rescatarse del azar, como reconoció Sartre (1996), a contribuir palabra a palabra en la conformación del nosotros. Esas palabras se fincan en la entelequia comunitaria de lo social como expresión de un carácter afectivo. Piaget (1972) ya señalaba la intervención emotiva en la realización intelectual y no descartaba la continuidad que entre ambos ocurría: afecto e inteligencia. Más aún, consideraba que a mayor intervención contextual mayor equilibrio se expresaría en mayores grados de inteligencia, un estado desarrollado por etapas o formas sucesivas de equilibrio que requerirían una composición progresiva para llegar a cumplir sus funciones esenciales: comprender e inventar (Piaget, 1969 y 1972).

Los integrantes del ciclo 2016-1 descifraron algunas precisiones sobre lo social. Sin debatir sobre la naturaleza de lo social, pero con la certeza del dispositivo de libertad que propicia el trabajar hacia el pensamiento propio, sus pensamientos atravesaron fronteras descubriendose a sí mismos, logrando alcances de lo que lo social arraiga en ellos y sus núcleos sociales. En el número 2 de la revista *Signos & Entorno. Complejidad & Pensamiento Ambiental* se despliegan estos intentos por comprender, construir, interrogar y buscar su ser como estudiosos de lo social.

PRELIMINARES DEL PENSAMIENTO PROPIO:

EL ESTUDIO SOCIAL EN LA VÍA DE LA COLABORACIÓN

Pasar del aprendizaje concebido por Luria (1984), en la relación de autoridad materno-paterna, a la creatividad buscada en la formación del pensamiento propio significa realizar un recorrido de identidad social, en el que la conciencia de la interacción constituye la posibilidad manifiesta de la comprensión individual. El principio del pensamiento

propio es la proyección consciente de la capacidad del pensamiento colectivo vivido como la producción de conocimiento en primera persona a partir de la integración transdisciplinaria. En la formación universitaria del pensamiento propio, el conocimiento, como constituyente de un actor social, es absolutamente trascendental y se distancia del pensamiento de Berger y Luckmann (2001) por concebir al conocimiento como factor primordial en la construcción del humano en tanto factor social. Integrar el pensamiento requiere la inclusión de diversas esferas: desde la naturaleza más íntima o vital, hasta la más teórica.

El sujeto resulta de una interacción dinámica y su construcción deriva en una asignación de papeles y estados que dan funcionamiento a los grupos que los contienen. El camino hacia la mayoría de edad contiene gérmenes de al menos cuatro cualidades ontológicas en la subjetividad humana para la formación del pensamiento propio: la intencionalidad como fundamento de la creación del pensamiento (Brentano, 1951; Searle, 1997), la libertad y responsabilidad (Levinas, 2002), la formación de la conciencia (Sartre, 1996), y el procesamiento glósico (Dennett, 2000).

El pensamiento propio es la expresión creativa de un sujeto posicionado por una entelequia en desarrollo. Es el proceso en que el sujeto se devela a sí mismo. Como primer rasgo de éste, se produce la emergencia conceptual, es decir, una sinapsis en tiempo presente que origina ideas acabadas y surgidas como unidades de pensamiento, teorías sintéticas, interrogantes nucleares, exploraciones teóricas que se logran gracias a la colaboración de un colectivo que reconoce plenamente la importancia del sujeto. Emerger en comprensión significa experimentar el conocimiento como un retorno a la pertenencia, empezar a resignificar la objetividad al reconocer la interacción, la contradicitoria autonomía, el imposible desligamiento y trascender las distinciones individuales (capacidad de comprensión o de concentración, por ejemplo) y de género (en respuesta al papel asumido en la interacción social). Formar al joven estudiante de lo social precisa de optar por transformar el signo en metáfora y propiciar al pensamiento un entorno proclive al futuro.

La integración transdisciplinaria en la epistémica social es la capacidad de producir un pensamiento capaz de lograr un discurso lógico que refleje las distintas dimensiones del actuar social, entre las que se

encuentran infinidad de interacciones naturales y culturales, y que permita una articulación armónica entre constructos y conceptos reflexivos constituyentes del conjunto de conocimientos colectivos. La estrategia del pensamiento propio no es el resultado de la pulsión por abarcar la totalidad, sino por dar sentido a que el conocer no pierda de vista la coincidencia entre madurez neuronal y aprendizaje, entre sociedad e individuo, y así propicie la realización del sujeto en completud requerida para entender el conjunto de conocimientos relativos a la comprensión del hacer cultural.

FUENTES CONSULTADAS

- ALAMINOS, A. (2006), *El análisis de la realidad social. Modelos estructurales de covarianzas*, Alicante: Observatorio Europeo de Tendencias Sociales (Obets).
- BERGER, P. y LUCKMANN, T. (2001), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires: Amorrortu.
- BOURDIEU, P. (2012), *Homo Academicus*, Buenos Aires: Siglo xxi.
- CAMPOS, L. (2010), “Neuroeducación: uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano”. Artículo disponible en [http://www.educoea.org/portal/La_Educacion_Digital/laeducacion_143/articles/neuroeducacion.pdf], 3 de diciembre de 2015.
- BRENTANO, F. (1951), *Aristóteles*, Madrid: Labor.
- DAMASIO, A. (2009), *En busca de Spinoza. Neurobiología de los sentimientos y las emociones*, Madrid: Crítica.
- DENNETT, D. (2000), *Tipos de mentes. Hacia una comprensión de la conciencia*. Madrid: Debate.
- DESCARTES, R. (2010), *Discurso del método*, Madrid: Espasa-Calpe.
- DESCARTES, R. (2011), *Reglas para la dirección del espíritu y otras obras*, Madrid: Gredos.
- FOUCAULT, M. (1997), *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*, Buenos Aires: Siglo xxi.
- FREIRE, P. (2004), *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*, São Paulo: Paz e Terra.

- GARCÍA, R. (2006), *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*, Barcelona: Gedisa.
- GERGEN, K. (2007), *Construcionismo social. Aportes para el debate y la práctica*, Bogotá: Universidad de los Andes (Uniandes).
- GROS, B. (2005), “El aprendizaje colaborativo a través de la red: límites y posibilidades”. Artículo disponible en [http://www.uninorte.edu.co/congresog10/conf/08_El_Aprendizaje_Colaborativo_a_traves_de_la_red.pdf], 18 de marzo de 2015.
- INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY (ITESM) (s.a.), “Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño”. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. Vicerrectoría Académica. Artículo disponible en [<http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/collaborativo.html>], 18 de marzo de 2015.
- KUHN, T. (2004), *La estructura de las revoluciones científicas*, México: Fondo de Cultura Económica (FCE).
- KANT, I. (1998), *Critica de la razón pura*, España: Alfaguara.
- LEVINAS, E. (2002), *Fuera del sujeto*, Madrid: Caparrós.
- LUCERO, M. (2003), “Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo. Revista Iberoamericana de Educación”. Artículo disponible en [<http://rieoei.org/deloslectores/528Lucero.PDF>], 18 de marzo de 2015.
- LURIA, A. (1984), *Conciencia y lenguaje*, Madrid: Visor libros.
- MANES, F. (s.a.), “¿Qué puede aportar la investigación en Neurociencias a la Educación?”, *Revista Neurociencias y Educación*. Artículo disponible en [http://live.v1.udesa.edu.ar/files/programas/NEUROCIENCIAS/Que_puede_aportar_la_investigacion_en_neurociencias_a_la_educaci%F3n_Manes.pdf], 3 de diciembre de 2015.
- MERLEAU-PONTY, M. (1964), *Signos*, Barcelona: Seix Barral.
- MORENO, J. (2004), “Entrevista a Basarab Nicolescu”. Entrevista disponible en [<http://www.microrevista.com/entrevista-a-basarab-nicolescu/>], 3 de diciembre de 2015.
- MORIN, E. (1999), *El método. III: El conocimiento del conocimiento*, Madrid: Cátedra.
- NICOLESU, B. (s.a.), *La transdisciplina. Manifiesto*, Mónaco: Du Rocher.

- PIAGET, J. (1969), *Psicología y pedagogía*, Barcelona: Ariel.
- PIAGET, J. (1972), *Psicología de la inteligencia*, Buenos Aires: Psique.
- RODRÍGUEZ, A. (2013), “Vivir y realidar”, en III Congreso Internacional sobre Arte y Sociedad. Universidad de Málaga. EUMED.net
- RODRÍGUEZ, A. (2015), “Reciprocidad: tercero incluido del modelo transdisciplinario *a posteriori* en EA”, en V Congreso Internacional de Educación Ambiental para el Desarrollo, desde la Innovación, la Transdisciplinariedad e Interculturalidad, Xalapa: Universidad Veracruzana, 28-30 de septiembre.
- RODRÍGUEZ, A. (2016), “Aproximación al Modelo del Campo Semántico de la Integración. Discursiva transdisciplinaria y compleja” (en prensa).
- SARTRE, J. (1996), *Verdad y existencia*. Barcelona: Paidós.
- SAUSSURE, F. (1945), *Curso de lingüística general*, Buenos Aires: Losada.
- SEARLE, J. (1983), *Intencionalidad. Un ensayo en la filosofía de la mente*, Madrid: Tecnos.
- SEARLE, J. (1997), *La construcción de la realidad social*, Barcelona: Paidós.
- VARELA, F. (2006), *Conocer. Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas. Cartografía de las ideas actuales*, Barcelona: Gedisa.
- VIGOTSKY, L. (2007), “Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar”, en A. Luria, , A. Leontiev y L. Vigotsky (2007), *Psicología y pedagogía*, Madrid: Akal, pp. 23-40.
- WALLERSTEIN, I. (2000), “From Sociology to Historical Science: Prospects and Obstacles”, en *British Journal of Sociology*, vol. 51, núm. 1, enero-marzo, Londres: London School of Economics and Political Science (LSE), pp. 25-35.
- WALLERSTEIN, I. (2007), *Abrir las ciencias sociales*, México: Siglo xxi.

Fecha de recepción: 4 de diciembre de 2015

Fecha de aprobación: 15 de marzo de 2016