

Trabajo Social y posibilidades inter y transdisciplinarias

María Lucia Rodríguez

Doctora en Trabajo Social de la Pontificia Universidad Católica de San Pablo Brasil.
Universidad Federal del Amazonas. Brasil.

“El pensamiento no busca la última palabra, ni el punto místico, ni la estructura absoluta. Él está en movimientos de insatisfacción que siempre renacerá, que siempre que siempre invocará una más allá.”
Edgar Morin

Hoy, más que antes, se percibe la importancia de la pluralidad de miradas, la sensibilidad para conocer la realidad en sus diferentes lenguajes y manifestaciones. En particular, es necesaria una visión ampliada sobre la complejidad de la realidad y, sobre todo, de la condición humana. Para el Trabajo Social, profesión que actúa directamente en las vetas de esa condición y en el ámbito de las cues-

iones sociales, este artículo es, al mismo tiempo, una provocación y una propuesta de reflexión sobre las posibilidades metodológicas y epistémicas del ejercicio inter y transdisciplinar.

Palabras clave: Trabajo Social, interdisciplinariedad, transdisciplinariedad, complejidad, formación

Interdisciplinarity and transdisciplinarity, a possible relationship for Social Work?

Abstract

Today, more than before, it is perceived the importance of the plurality of looks, the sensitivity to know the reality in its different languages and manifestations. In particular, an expanded view of the complexity of reality and, above all, of the human condition is necessary. For Social Work, a profession that acts directly in the veins of this condition and in the field of social issues, this article is, at the same time, a provocation and a reflection proposal on the methodological and epistemic possibilities of the inter and transdisciplinary exercise

Key-words: Social Work, interdiscipline, transdisciplinarity, complexity, education

Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade – É possível no Serviço Social?

Resumo

Hoje, mais que antes, é perceptível a importância da pluralidade de olhares, da sensibilidade para conhecer a realidade em suas diferentes linguagens e manifestações. Em especial, é necessária uma visão mais ampliada sobre a complexidade da realidade e, em particular, da condição humana. Para o Serviço Social, profissão que atua diretamente nos veios desta condição e no âmbito das questões sociais, este artigo é ao mesmo tempo uma provocação e uma proposta de reflexão sobre as possibilidades metodológicas e epistêmicas do exercício inter e transdisciplinar.

Palavras Chave: Serviço Social, Interdisciplinaridade, Transdisciplinaridade, Complexidade, formação

Introducción

El pensamiento no busca la última palabra, ni el punto místico, ni la estructura absoluta. Él está en movimiento de insatisfacción que siempre renacerá, que siempre invocará una más allá

Edgar Morin

Cuando reflexionamos sobre el surgimiento de la interdisciplinariedad y de transdisciplinariedad suscitadas en el campo de la investigación y de las prácticas profesionales, percibimos que el mayor desafío está en el constante juego de las relaciones de poder y de saber y en la excesiva fragmentación de conocimientos mantenida por la comunidad científica. Sería fantástico si ese juego tuviera como campo la democratización de ideas, la capacidad creativa y la preocupación por la evolución de lo humano.

A lo largo de la historia se produjeron y aculturaron civilizaciones; aunque seamos resultado de nuestro desarrollo cerebral, es solamente en las condiciones culturales de aprendizaje y de comunicación del *homo/sapiens* que cumplimos nuestro proceso de hominización, sin embargo, la idea de que el ser humano es solamente *sapiens* es poco razonable. El ser humano también es *demens*: “fue el mismo *sapiens* que exterminó a sus congéneres, aborígenes de Australia, indígenas de América, creó la esclavitud y el destierro; y, a partir de los poderes de la ciencia y de la técnica, se lanzó a la conquista del planeta, generando una potencia mortal capaz de aniquilarlo” (Morin 2002, 117).

El ser humano es afectividad extrema, convulsiva, manifiesta pasiones, cóleras, cambios de humor. Es fuente de delirios y cree en la virtud de los sacrificios sangrientos, le atribuye poder a mitos y dioses de su propia imaginación. Hay en el ser humano un estado permanente de *Hybris*, la falta de medida de los Griegos. Pero sin los desórdenes de la afectividad y las irrupciones de lo imaginario, sin la locura de lo imposible, no existiría entusiasmo, creación, intervención, amor, poesía. La dimensión del conocimiento es, sin duda, innegable y benéfica, pero, valorada de forma aislada, y estricta puede no servir a la humanidad. Acostumbrados a reafirmar nuestras convicciones y nuestros habituales modos de pensar, nos encontramos con el campo de lo inusitado, de lo incierto, de lo no domable, de lo desconocido; olvidamos que “[...] una teoría no es algo inerte, no es una cosa, es algo que necesita regenerarse a sí misma, reencontrar sus virtudes originales, sus virtudes fundamentales” (Morin 2000a, 58). Y esas virtudes promueven resistencias a la degradación, a las distorsiones, las simplificaciones y a la rigidez del conocimiento. Pero, ¿estamos dispuestos a esto?. El objetivo de este artículo consiste en provocar una reflexión sobre las posibilidades metodológicas y epistémicas

del ejercicio inter y transdisciplinar para el Trabajo Social.

1. Interdisciplinariedad y transdisciplinariedad

Con la civilización, se pasa del problema del hombre de las cavernas al problema de las cavernas del hombre

(Edgar Morin)

Hacia el siglo XVII no existían “disciplinas” distintas y específicas, como las conocemos hoy, componiendo las variadas ramas del saber. Pero a medida que la comprensión sobre la vida humana, la organización social y las relaciones de poder se complejizaron, las especialidades ganaron espacio produciendo divisiones, primero, en el ámbito de las llamadas ciencias de la naturaleza y, luego, en las llamadas ciencias del hombre. Entretanto, de forma gradual, explicaciones científicas se revelan insuficientes y/o inadecuadas porque se pretenden totalizadoras y unilaterales, fruto del modo de pensar reductor y prisionero que domina a Occidente desde el siglo XVIII.

En el siglo XX surge la interdisciplinariedad como necesidad y, al mismo tiempo, esfuerzo para superar el movimiento de especialización excesiva de la ciencia y de la fragmentación del conocimiento.

La organización disciplinar fue instituida en el siglo XIX, especialmente con la formación de las universidades modernas; se desarrolló, después, en el siglo XX, con el impulso dado a la investigación científica; esto significa que las disciplinas tienen una historia: nacimiento, institucionalización, evolución, agotamiento, etc.; esa historia está inscrita en la historia de la Universidad, que, por su vez, está inscrita en la historia de la sociedad (Morin 2002, 105)

A partir de 1960 varios científicos y filósofos inician diferentes debates sobre estudios e investigaciones vinculadas al surgimiento de nuevas teorías científicas con el propósito de alcanzar mayor “inteligibilidad sobre el universo”, que revolucionaron las disciplinas tradicionales. Citemos algunos de ellos: Fritjoff Capra, considerado como físico zen, desarrolla estudios sobre la ecología educacional; Henry Atlan, médico y biólogo, estudioso del proceso de organización y auto-organización humana; Edgar Morin, visto como ‘indisciplinado’, sociólogo, antropólogo y

sistematizador de la teoría de la complejidad; Francisco Varela, biólogo y filósofo, estudioso de la teoría sistémica y creador del concepto de autopoiesis; Humberto Maturana, médico y biólogo, estudioso de la percepción y creador de la Biología del Conocer; Ilya Prigogine, nobel de química, crea la teoría de las estructuras disipativas del caos; Von Foerster, científico, combinó la física con la filosofía y fue pionero en la cibernética; Barasab Nicolescu, físico, creador de una metodología transdisciplinar; Jean Piaget, epistemólogo y educador, defendió la interdisciplinariedad en la investigación epistemológica y fue el primero en utilizar la palabra “transdisciplinariedad”, entre otros.

Todos ellos revolucionan los conocimientos contemporáneos aliándose, complementándose y/o levantando desacuerdos, polémicas; creando y disolviendo los modos de pensar sobre los problemas de la actualidad. Pretenden buscar explicaciones más probables, más válidas para la comprensión de los fenómenos y de las formas de organización de la vida a pesar de los limitantes institucionales y de los mitos explicativos que los acompañan (véase Pasternak, 2001). Proponen una nueva articulación entre los conocimientos, una recivilización de las ideas, movimiento que in-subordina la disciplinarización y la especialización colocando en cuestión las más contundentes certezas. Estos estudiosos y científicos, revelan en sus diferentes teorías, la expansión del saber, los vínculos entre los fenómenos naturales y los fenómenos humanos o culturales, la necesidad de reconciliar la cultura científica con la filosófica, las posibilidades de conciliación entre posiciones divergentes en un ejercicio de complementariedad y convivencia con la diferencia.

Es posible constatar, en ese contexto, el tejido de donde se deriva la formulación de las nuevas perspectivas de pensamiento, el entramado entre, por ejemplo, filosofía, física, biología, materialismo histórico y dialéctico, complejidad, física cuántica, etc.

Es importante recordar que, antes de esos estudiosos, otros pensadores ya sugirieron el horizonte en el cual la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad sobresaldrían. Por ejemplo, Lucien Goldmann, en la obra *Dialéctica y Cultura*, afirmaba que el modo de pensar histórico y dialéctico contribuye, de manera importante, para la articulación entre las ciencias, superar la fragmentación y que “[...] el significado de un texto está lejos de ser cierta y unívoca” (1979, 11); contribución de valor metodológico importante que encontramos referida en la introducción, de la

obra citada, en el subtítulo “El todo y las partes”. Karel Kosik, en la *Dialéctica de lo Concreto*, mostraba que la crítica a la fragmentación y exclusión son parte de la propuesta material histórica dialéctica que explica el saber sobre las relaciones sociales. Mikhail Bakhtin, considerado el filósofo del diálogo, también analizaba cómo el lenguaje es un proceso de interacción que se concreta mediante el diálogo y que la interacción ocurre cuando existe condición de igualdad entre los involucrados (véase: Krohling 2007; Brait 2009)

La interdisciplinariedad aparece en 1961, con George Gusdorf, filósofo, epistemólogo francés y profesor de la universidad de Strarbourg. En su época de docencia elaboró un proyecto para la Unesco, proponiendo y reforzando la necesaria renovación en los paradigmas de las ciencias y la superación de la naturaleza fragmentada y reduccionista de los conocimientos.

El prefijo *inter*, deriva de la preposición “entre” y significa mediación que involucra siempre un proceso de interacción. La interdisciplinariedad surge de una necesidad humana y también como consecuencia de la renovación de los conocimientos, estrategias de comunicación para la articulación de saberes; como una forma de enfrentar la fragilidad social derivada de la preponderancia del capital y del servilismo y dependencia al poder del Estado. Busca romper con los paradigmas absolutistas sobre la verdad, dominantes entre los siglos XVII y XX. No surge de forma aislada; integra un movimiento de renovación de las ciencias como respuesta necesaria para comprender mejor la realidad social y los cambios epistemológicos contemporáneos (véase: Moraes 2008, 2015).

Diferentes autores se dedicaron a los estudios sobre la interdisciplinariedad. Entre los europeos no podemos dejar de nombrar a: Jean Piaget (1970), Erich Jantsch (1995), Basarab Nicolescu (1999), Edgar Morin (2000a, 2000b). Autores brasileiros también se aproximan de la interdisciplinariedad, entre ellos: Paulo Freire (1987), Gaudêncio Frigotto (1995), Pedro Demo (2008), Moacir Gadorri (2004). Existen, además, especialistas en el estudio de la interdisciplinariedad: Hilton Japiassú (1976), Ivani Fazenda (1994, 1999), Ubiratan D’Ambrósio (1997), Maria Cândida de Moraes (2008). A pesar de las diferencias conceptuales, existe una preocupación compartida. Ellos y ellas proponen comprender que vivimos en un movimiento civilizatorio de necesaria confluencia y complementación entre las áreas del conocimiento

para crear y producir innovaciones necesarias.

Ivani Fazenda considera la interdisciplinariedad como una importante estrategia pedagógica “[...] una relación de reciprocidad, de mutualidad, que presupone una actitud diferente y debe ser asumida frente al problema del conocimiento, o sea, es la substitución de una concepción fragmentaria por una unitaria del ser humano” (Fazenda 1979, 8-9). La autora afirma que la interdisciplinariedad involucra necesariamente interacción, sensibilidad, conocimiento intersubjetivo, cuestionamientos y diálogo permanentes. Estos aspectos enriquecen la pedagogía y posibilitan la transformación y construcción de nuevos conocimientos.

Hilton Japiassú considera la interdisciplinariedad desde su dimensión expresiva, vinculada a los intercambios entre especialidades. Esos intercambios producen mayor reciprocidad entre los conocimientos que fundamentan las prácticas educativas afirmando la necesidad de un proceso integrador de síntesis: “[...] podemos decir que el papel específico de la actividad interdisciplinar consiste, primordialmente, en tender puentes para conectar las fronteras que habían sido establecidas anteriormente entre las disciplinas con el objetivo preciso de asegurar a cada una su carácter propiamente positivo, según modos particulares y con resultados específicos” (Japiassú 1976, 75). Para el autor, no hay pérdida de especificidad de las disciplinas en el ejercicio interdisciplinar y ello asegura la particularidad de los conocimientos de las diferentes áreas.

La perspectiva interdisciplinar busca ganar más espacio para el pensamiento y generar una postura profesional capaz de resistir al endogenismo. Buscando transitar con los diferentes conocimientos y convicciones, en un ejercicio crítico de recreación de saberes.

La transdisciplinariedad puede ser considerada como un desdoblamiento de la interdisciplinariedad en un nuevo nivel de conocimientos y que tiene como raíz la necesidad de cuestionar la fragmentación y la atomización de las ciencias en el mundo contemporáneo. El ‘pensamiento complejo’ formulado por Edgar Morin (1977), en las obras *Método I a VI, Los siete saberes necesarios para la educación del futuro y Cabeza bien puesta, y el Manifiesto de la transdisciplinariedad* propuesta por Basarab Nicolescu mantienen intrínseca relación y se remiten mutuamente. Para estos autores el ejercicio transdisciplinar consiste en el

[...] difícil compromiso de transrelacionar una cultura de conocimiento centrada cognitivamente, excesivamente debilitada a causa de la compartimentación, por una cultura de conocimientos multidimensionales apalancada por una posible formación transdisciplinar. El sentido de transdisciplinariedad al que nos referimos es aquel que potencia la idea de caminar, de traspasar las fronteras de las disciplinas y de tener la osadía de transitar entre ellas. Se refiere al movimiento que se establece, como propone Nicolescu, 'entre', 'a través' y más 'allá' de las disciplinas cuya dinámica se consolida en la 'coherencia', en la 'legitimidad' y en la 'articulación' de saberes que se desdoblán de su difícil ejercicio (Rodríguez 2002, 174)

La contribución específica de esta concepción se encuentra, particularmente, en dos dimensiones: metodológica y profesional. La metodología transdisciplinar se desarrolla mediante tres componentes principales. Son estos: el tercero incluido, los niveles de realidad o percepción y la comprensión de la teoría de la complejidad. De modo sintético, la lógica del tercero incluido sugiere la superación de la perspectiva binaria de interpretación y de visión de la realidad fundamentada en la explicación de que A es no-A y de que su interacción presenta una tercera vía diferente de las anteriores; hace aparecer aquello que era contradictorio como complementar impulsando al sujeto que educa o investiga a otro nivel de realidad diferente del anterior. La coexistencia entre el mundo cuántico y el mundo macrofísico produce el apareamiento de pares contradictorios mutuamente exclusivos como A y no-A: por ejemplo, onda y corpúsculo, separabilidad y no separabilidad, continuidad y discontinuidad (véase: Nicolescu 1999)¹. Los diferentes niveles de realidad son de naturaleza compleja y coexisten simultáneamente como, por ejemplo, el nivel micro y el macro físico de la realidad que exigen la percepción de otros niveles de realidades, además de los habituales.

El pensamiento complejo, otra exigencia de la transdisciplinariedad en la dirección que proponemos aquí, consiste en la apuesta por religar y promover la religación entre los conocimientos, al mismo tiempo en que se suscita la constante reforma del pensamiento, movimiento que permite, también, articular los diferentes modos de religación. Son cuatro los

ejes que fundamentan este pensamiento: la noción de sistema cuyo "[...] conocimiento de las partes o de los elementos de base es suficiente para conocer los conjuntos, que son agregaciones, una vez que esos conjuntos solo existen por medio de la organización" (Morin 2015, 109). Significa que diferentes conjuntos se forman de ese 'todo' y que en la medida en que ese todo se inter-relaciona, nuevos conjuntos son reorganizados o 'auto-organizados'. "Podemos afirmar que la noción de sistema y aun la de organización, término que prefiero, permite conectar y religar las partes a un todo y librarnos de conocimientos fragmentarios" (Ibid., 110). La causalidad circular tiene por presupuesto la noción de Blaise Pascal quien afirma que es "imposible conocer el todo sin conocer las partes"; se refiere a un círculo de intrínseca relación entre "partes en la dirección del conocimiento del todo y el del todo en la dirección del conocimiento de las partes" (Ibid., 111). La dialógica, considerada por Morin como heredera de la dialéctica, afirma la "[...] presencia necesaria y complementaria de procesos o de instancias antagónicas" (Ibid., 114); en la conjugación y en la asociación entre esas instancias, gana espacio el conocimiento y la convivencia de los antagonismos y de los contrarios. La noción hologramática "[...] que explicita que en un sistema o en un mundo complejo, no sólo una parte se encuentra en el todo, sino el todo se encuentra en la parte" (Ibid., 116).

Esos son los fundamentos epistémico-metodológicos que sustentan la transdisciplinariedad. Así,

la perspectiva transdisciplinar sostiene que la realidad no se agota apenas en una construcción concreta, sino que también y especialmente, está constituida por una dimensión inter y trans-subjetiva ya que, mediante la física cuántica, descubrimos que abstracción y subjetividad son constitutivas de nuestra formación y de la formación de la naturaleza. Por lo tanto, los niveles de realidad micro y macrofísico pueden coexistir, al mismo tiempo, de modo continuo y discontinuo, en el espacio transdisciplinar. La interacción de los diferentes niveles de percepción y aprensión de la realidad y la no resistencia a las resultantes de ese proceso permiten la difícil experiencia de asegurar la perspectiva interdisciplinar en la investigación (Rodríguez 2006, 28)

La complejidad es necesaria para el entendimiento de los niveles de realidad y de la lógica del tercero incluido. Llevada a cabo, la metodología transdisciplinar puede alterar completamente la lectura que hacemos del contexto, de la realidad; altera nuestra sensibilidad, la comprensión de los hechos y fenómenos sociales o físicos. Por eso mismo, altera también nuestras acciones, visión de mundo y, en consecuencia, la postura cultural y científica de las y los profesionales que actúan en las diversas actividades.

La transdisciplinariedad alcanza, con especial propiedad, el ámbito educativo, esto es, las actividades docentes y del aprendizaje. Con efecto, lo que podemos denominar como docencia transdisciplinar requiere otro pensamiento, formación y postura profesional. Moraes y Navas recuerdan con pertinencia la importante contribución de Paulo Freire cuando advierte que "[...] no me es posible ayudar al educando a superar su ignorancia si no supero permanentemente la mía [...] no se trata de saber sólo de lo que debo hablar y hablar con palabras que el viento se lleva" (2010, 107). Significa que debemos tener coherencia entre lo que hablamos, pensamos y practicamos. Y esa coherencia resulta de la responsabilidad por las ideas y por el discurso en el ejercicio de una ética de la responsabilidad, de la ética de la comprensión, ética del debate en el sentido de la rehumanización del conocimiento científico y político (véase: Morin 1998a).

No se trata, entonces, de una propuesta simple pues requiere el estudio y la disposición de conocer nuevas alternativas de análisis, de comprensión de la realidad. En especial, la transdisciplinariedad requiere de la interlocución con diferentes áreas de conocimientos si reconocemos nuestra ignorancia frente al mundo contemporáneo y la complejidad de la vida.

Como afirma Morin,

la religación de los saberes es la finalidad de una 'cabeza bien puesta'. Ella trata de un punto que está igualmente ausente de la educación y que debería ser considerado como esencial: el arte de organizar su propio pensamiento, de religar y, al mismo tiempo, diferenciar. Consiste en favorecer la aptitud natural del espíritu humano de contextualizar y globalizar, esto es, de relacionar cada información y cada conocimiento a su contexto y conjunto. Se trata de fortificar la aptitud por interrogar y vincular el saber a la duda, de desarrollar la aptitud para integrar el saber particular

en su propia vida y no solamente a un contexto global, la aptitud para colocarse a sí mismo los problemas fundamentales de su propia condición y de su tiempo (2001, 21).

A partir de estas consideraciones nos gustaría proponer una reflexión sobre las paradojas y límites que rondan la viabilidad tanto de la interdisciplinariedad como de la transdisciplinariedad en el Trabajo Social.

2. Interdisciplinariedad, transdisciplinariedad y Trabajo Social

Algunas nociones son importantes para realizar esta reflexión: las nociones de disciplina, polivalencia y hegemonía.

2.1 El término disciplina es empleado para referirse a fracciones del conocimiento, la materia académica o frontera de un dominio de saber, de toda suerte, se refiere a la particularidad de un área de conocimiento y sus especificidades. Sobre la égida disciplinar, las ciencias fueron producidas a partir del siglo XVII hasta el presente; el desarrollo del conocimiento por medio de disciplinas curriculares resultó, en particular, de la influencia del pensamiento cartesiano, de los rumbos de la organización social y económica, de la influencia de la propia iglesia impulsada por una política de fragmentación del proceso industrial y de la división del trabajo. Además de esta perspectiva, la disciplina se convirtió, conforme Foucault (1982), en instrumento de dominación y control destinado a suprimir o domesticar a los hombres, los comportamientos divergentes, configurando así lo que él denomina "sociedades disciplinares".

2.2 El Trabajo Social brasileño conforme sus Directrices Curriculares para la formación (Abess/Cfess 1996), el sentido de polivalencia cualifica a la y el trabajador social como un profesional dotado de formación intelectual y cultural generalista crítica. Con esa perspectiva, las Directrices indican la adopción de una teoría social crítica que posibilita la aprensión de la totalidad social y sus dimensiones: universal, particular y singular. En consecuencia, de esa orientación, no es difícil encontrarnos con la afirmación según la cual la o el trabajador social, es siempre, un profesional polivalente y crítico. Veamos con más cuidado los alcances de esta afirmación.

¹ A es A; A no es no-A es un par de contrarios situados en cierto nivel de realidad. T es otro nivel de realidad, que es al mismo tiempo A y no-A, conjugados a partir de ese nivel resultan los siguientes axiomas: 1) axioma de la identidad es: A es A. 2) el axioma de la contradicción es A no es no-A. 3) axioma del tercero excluido: no hay un término T que sea al mismo tiempo A y no-A

¿Qué se entiende por formación generalista y/o polivalente? Se habla de formación polivalente pero las Directrices no explican los contenidos y/o requisitos que componen esa polivalencia ni los conocimientos que de ella se derivan. Con una noción autorreferida, acompañada de la ausencia de precisión sobre ese concepto, la polivalencia redundante en una perspectiva vacía y sin fundamento, convirtiéndola en superflua, abandonada al sentido común o puesta en una dimensión idealizada y superior, pero sin explicación. Además, la polivalencia se vuelve hipotética y apenas es exaltada en la medida en que conmina a la unidad de pensamiento y a la adopción de una teoría crítica, que, paradójicamente, resulta incompatible con su efectiva concretización y delante de la incontrolable realidad.

En contraste, el Consejo Nacional de Educación sobre las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Superior en el Brasil conceptúa la polivalencia como “[...] el atributo de un profesional que posee competencias que le permiten superar los límites de una ocupación o campo circunscrito de trabajo para transitar hacia otros campos u ocupaciones de la misma área profesional o de áreas afines” (Brasil 1999, 37). Este concepto explícito, además, que las competencias generales estarían “apoyadas sobre bases científicas y tecnológicas y en atributos humanos, tales como creatividad, autonomía intelectual, pensamiento crítico, iniciativa y capacidad para monitorear desempeños” (Ibíd).

Proponemos, de manera esquemática, entender el significado de profesional “polivalente” en dos sentidos. Por un lado y desde un punto de vista más empírico, el sentido de “polivalencia” es atribuido al profesional o trabajador apto para realizar una multiplicidad de tareas con múltiples cargos; de esta forma, utilizado en el mundo del trabajo –inclusive en el contexto neoliberal– el término designa la capacidad que tiene el trabajador de poder actuar en diversas áreas como un profesional multifuncional. Ese sentido de la “polivalencia” se extiende al trabajador social cuando se asume que tiene una competencia multiprofesional, a pesar de que no cuenta con una formación dotada de líneas de profundización o especialización necesarias para ello.

Por otro lado, “polivalente” puede significar “el traspaso de un conocimiento meramente empírico, hacia formas de pensamiento más abstractas”. Presupone “un perfil amplio de trabajador, consciente y capaz de actuar críticamente en actividades de carácter creador y de buscar con autonomía los conocimientos necesarios para su progresivo perfeccionamiento” (Machado 1994, 19).

Desde el punto de vista docente, según algunos educadores como Cruz y Neto (2012) analizando un estudio realizado por Lima (2007, 387) “[...] el profesor polivalente sería un sujeto capaz de apropiarse y articular los conocimientos básicos de las diferentes áreas de conocimiento” aproximándose así, de una actuación interdisciplinar. Entretanto, sabemos que las perspectivas interdisciplinar y transdisciplinar requieren de una profundización lógica-conceptual, metodológica y actitudinal que no hacen parte de las estructuras curriculares habituales, ni de los diálogos o los principios que sustentan el currículo y la formación del Trabajo Social brasileño.

En el Trabajo Social brasileño pasamos por un momento de baja calidad en la formación básica profesional, resultado de un proceso de fuerte bancarización de la educación y de la reducción de las condiciones laborales de las y los docentes sometidos a regímenes de contratación precarios, especialmente, en las instituciones privadas. Las instituciones públicas tienen mayores posibilidades de lograr una mejor formación, en parte, gracias a que el ingreso de las y los docentes solo se da por concurso público, no obstante, sabemos que son las instituciones privadas las que agrupan un mayor número de estudiantes de Trabajo Social, tanto en cursos de pregrado presenciales como a distancia (EaD). “Acompañando la tendencia hacia la privatización de la educación superior, en 2013, tan solo 12,59% de las instituciones de educación superior en el Brasil son públicas, mientras que 87,41% son privadas” (Cintra 2016, 60).

2.3 El Trabajo Social brasileño con una propuesta genérica de formación polivalente, traza un camino teórico-académico e institucional que desde 1980 establece una dirección ético-política hegemónica, conducida estrictamente por el pensamiento marxista reconocido como única teoría social crítica. Esa dirección es mantenida de forma bastante reguladora por las instancias represen-

tativas de la profesión tanto en el ámbito académico-ABESS - como a nivel del código de ética y del proyecto ético-político de la carrera (CFESS). Esta determinación dificulta y limita la posibilidad de que el Trabajo Social acoja y lleve a término la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad para la profesión.

En palabras de Gramsci (2002, 62-63), la supremacía de un grupo se manifiesta de dos modos: como “dominio” y como “dirección intelectual y moral”. La perspectiva hegemónica de Trabajo Social se sitúa en la determinación del dominio intelectual; fundamentada en la teoría marxista como pensamiento crítico único y aprisionada en una concepción teórico-metodológica unívoca. Desde ese marco de pensamiento, es difícil pensar que la profesión pueda configurarse como inter o transdisciplinar, puesto que por principio es incompatible con una visión y un pensamiento multidimensional de la realidad, de la vida, de la naturaleza.

En este contexto, cabe preguntar cómo pensar en interdisciplinariedad y transdisciplinariedad si: estas propuestas tienen por sustentación la apertura y la flexibilización de pensamiento; es necesaria la disposición para el constante aprendizaje de lógicas distintas, de conceptos aparentemente contradictorios; se requiere la superación de la inmediata necesidad de unicidad en las ciencias; la comprensión de que una visión de totalidad, dentro de esta o aquella orientación, no resuelve el problema de comprensión de la complejidad de la realidad; de que una ontología unívoca del ser social es siempre limitada delante del entendimiento de que somos uno y múltiple; que somos razón y emoción, luz y sombra, objetivos y subjetivos.

Como contraste, observamos cada vez más la apertura en las ciencias sociales, físicas, naturales y cierta solidaridad entre ellas, cuando comienzan de modo más incisivo, a dialogar con áreas antes de poca comunicación. Un ejemplo que podemos citar es el de las ciencias físicas aproximándose cada vez más de las ciencias sociales. Para Edgar Morin (1999, 2000, entre otros), algunos aspectos históricos corroboran la aproximación inter y transdisciplinar ocurrida entre algunas áreas desde el siglo XXI.

2.3.1 El hecho de que es imposible conocer al todo sin conocer las particularidades de las

partes y de que es imposible conocer las partes sin las particularidades del todo. Esta es una afirmación mencionada varias veces por Edgar Morin en toda su obra.

2.3.2 El retroceso de concepciones reduccionistas –o polivalentes– muy presentes en las ciencias que tenían el presupuesto de que un conocimiento básico era suficiente para entender las totalidades o la realidad en su totalidad.

2.3.3 La resurrección de las ciencias denominadas “polidisciplinares” como la cosmología, que conjuga la astrofísica y la microfísica; los aceleradores de partículas (física) influenciando las reflexiones filosóficas y biológicas sobre la comprensión de la vida y del universo

2.3.4 El entendimiento de las ciencias –humanas, exactas y naturales– de que la totalidad y la realidad son complejas, que rompen con cualquier dogma determinista y que necesitan de un método para religarlas. En las diferentes áreas de conocimiento existen varios dominios ricos y transversales unos con referencia a los otros; en este sentido la historia de las disciplinas es también indisciplinar

2.3.5 La percepción, con más propiedad, de la unidad multidimensional de la realidad antropológica cuando se intenta articular las ciencias hasta hoy separadas. La riqueza multidimensional no está solo en los acontecimientos, crisis, bifurcaciones, procesos económicos, también en la dinámica de la vida, en las relaciones sociales, en el amor, en los sinsabores, en la presencia de los mitos, etc.

De cierta manera, estos aspectos proponen el rescate en la enseñanza de la ‘condición humana’:

[...] los recientes desarrollos de las ciencias naturales y de la tradición más relevante de la cultura humanista habilitaron una educación en la que convergen todas las disciplinas, en el sentido de hacer que cada joven espíritu se conciente acerca de lo que significa el ser humano [...] Conviene, pues, reconocer lo que es el ser humano: que pertenece al mismo tiempo a la naturaleza y a la cultura, que está sometido a la muerte como todo animal, pero que es el único ser vivo que cree en

una vida más allá de la muerte y cuya aventura histórica nos condujo a la era planetaria (Morin 2000, 18-19)

La interdisciplinariedad no promueve apenas el intercambio de informaciones y de conocimientos entre disciplinas sino, fundamentalmente, se amplía cuando presta los métodos de un área de conocimiento para otra, es decir, transfiere métodos de una disciplina a otras con el objetivo de construir nuevos saberes. Por ejemplo: los métodos de la física nuclear que ayudaron a la cura del cáncer, la ingeniería de alimentos, la producción de medicinas, etc. Se trata de un espectro ampliado de acción, alcanzando un proceso lógico y de interacción entre disciplinas capaz de promover la conjugación de conocimientos que elevan los niveles de saber y producen otros saberes.

La interdisciplinariedad exige una postura profesional y personal que acepte transitar por el 'espacio de la diferencia', el ejercicio de la humildad; no pretende simplemente la unidad sino la complementariedad, la asociación y la mediación de los conocimientos fraccionados, en la creación de otros saberes. Moraes remitiéndose a Japiassú (1976) y Fazenda (1999) afirma que la interdisciplinariedad puede ser considerada como "un principio epistemológico, un instrumento de creación, construcción y comprensión del conocimiento [...] como actitud implica curiosidad, apertura, intuición, humildad e integración" (Moraes 2008a, 117). La práctica transdisciplinar amplía la perspectiva y "[...] multiplica los ángulos de aproximación que complejizan el objeto" porque requiere de una metodología y epistemología compleja (Bianchi 1999, 123)

En ese sentido, la transdisciplinariedad desafía al profesional y al docente cuando asume el compromiso de *transrelacionar* una cultura de conocimiento centrada y cognitivista con una cultura de conocimientos multidimensionales impulsada por una formación transcultural capaz de dialogar con diferentes modos de producir y poner en práctica los conocimientos. Esa formación se construye mediante:

- a) El encuentro y confrontación con otras culturas;
- b) La disposición para explorar otra forma de conocer, que incluye valores, creencias, experiencias y que es especialmente humanizada o competentemente humana "[...] un conocimiento comprensivo e íntimo que no nos separa, sino que nos une personalmente a lo que estudiamos" (Santos

1987, 53);

c) La práctica del autonocimiento ;

d) El fortalecimiento de una consciencia abierta, policéntrica y protagonizada por el acto creativo;

e) La comprensión de los diferentes niveles de realidad para llevar a término una nueva praxis

Pensando aun desde el punto de vista de la formación dirigida a la docencia, la perplejidad es aún mayor. La formación en docencia propiamente dicha, tanto en el pregrado como en las prácticas o niveles de especialización, es casi inexistente en el caso del Trabajo Social Brasileño. Lo que vemos son modelos poco creativos y políticas homogeneizantes, que no motivan a docentes y estudiantes. Presenciamos y somos condescendientes con los escenarios de titulación de posgrado (maestría y doctorado). A veces, el docente se mimetiza, con conocimiento básico que tropieza con la ignorancia; otras veces niega la propia experiencia que acumuló a lo largo de su vida profesional. En la perspectiva transdisciplinar, el docente es un sujeto crítico, atento a las cuestiones vivas de la realidad, un investigador multidisciplinar y multidimensional, capaz de conocer la metodología transdisciplinar.

Consideraciones finales

Al inicio de este trabajo, nuestra propuesta consistió en realizar una reflexión sobre la inter y la transdisciplinariedad desde varios autores y con fundamento en la perspectiva del pensamiento complejo. La complejidad, ciertamente, no será la única respuesta para una profesión que trabaja con desigualdades sociales de las más diversas naturalezas. La expectativa de un Trabajo Social brasileño más libre y menos hegemónico en el modo de pensar, dispuesto a interlocutar con los más diversos conocimientos y sin dogmatismos, evoca una valerosa propuesta de Deleuze, cuando restaura la importancia de la subjetividad diciendo que en un mundo repleto de objetividad, control y búsqueda del "conocimiento verdadero", la gran vigilancia que unos mantienen sobre otros, principalmente en lo que tiene que ver con las opciones ideopolíticas, concepciones teóricas, opciones personales, valores, saberes, instiga el adormecimiento del afecto y la ausencia de vinculación. Palabras que pertenecen al repertorio de la sensibilidad como fraternidad y benevolencia, solidaridad y tolerancia pueden provocar la suspicacia de la manipulación

o del desdén. "Extraño ideal policiaco, el de ser la mala conciencia de alguien" (Deleuze 1992, 12-13). En el mundo de la racionalidad refinada y de la objetividad política no caben tales manifestaciones, son despropósitos y vistas con extrañeza. La inter y la transdisciplinariedad en el Trabajo Social brasileño se con formulan más desde el discurso, la intención y el deseo y poco en la práctica. Esas perspectivas requieren, de manera progresiva, una formación multidimensional y articulada a las diferentes áreas del conocimiento.

Así, pienso que aún estamos distantes de vivenciar y comprender la inter y la transdisciplinariedad en el interior de la profesión en el Brasil. Nos falta formación para ello, flexibilidad de pensamiento, cultura y conocimientos que contemplan la posibilidad de una ciencia del ser humano capaz de religar las ciencias naturales a las ciencias de la cultura y de las humanidades como proponen varios pensadores de nuestra actualidad.

3. Referencias bibliográficas

ABESS, Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. 1996. Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social. Rio de Janeiro: CFESS.

Bakhtin Mijail. 1981. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo, Editora Hucitec.

Bianchi, Françoise. 1999. "O Caminho do Método". O Pensar Complexo. 119-128. Pena-Veja, Alfredo y Pinheiro do Nascimento, Elimar. Rio de Janeiro: Garamond.

Brasil. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. 1999. Parecer n. 16/1999, de 5 de outubro de 1999. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 26 nov.

Cintra, Priscila. 2015. A formação em Serviço Social na modalidade de Ensino a Distância (EaD). Dissertação de maestría. São Paulo: PUC/SP.

D'Ambrosio, Ubiratan. 1997. Transdisciplinaridade. São Paulo: Editora Palas Athena.

Deleuze, Gilles. 1992. Conversações. Rio de Janeiro: Editora 34.

Demo, Pedro. 2008. "A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem". Revista Brasileira de Educação 13 (39): 545-598. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

Freire, Paulo. 1987. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Frigotto, Gudencio. 1995. "A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais". Interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito. Pgs.XX-XX. Jantsch, Ari Paulo e Bianchetti, Lucidio. (Orgs). Petrópolis: Editora Vozes.

Goldman, Lucien. 1979. Dialética e cultura. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gramsci, Antonio. 1978. A Concepção Dialética da História. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Gusdorf, Georges. 1953. La parole. Paris: Presses Universitaires de France.

1967. Professores para que? Lisboa: Moraes.

Japiassú, Hilton. 1976. Interdisciplinaridade e Patologia do Saber. Rio de Janeiro: Editora Imago

Jantsch, Ari Paulo e Bianchetti, Lucidio. 1993. "Universidade e interdisciplinaridade". Revista de Estudos Pedagógicos 74 (176): 25-34. Brasília: INEP, Ministério de Educação

Kosik, Karel. 1976. Dialética do Concreto. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Krohling, Aloísio. 2007. "A busca da transdisciplinaridade nas ciências humanas". Revista de Direitos e Garantias Fundamentais 2: 5-11. Vitória: Editora Faculdade de Direito de Vitória.

Lima, Vanda Moreira Machado. 2007. Formação do professor polivalente e os saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas. Tese de Doutorado em Educação - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Machado, Lucilia Regina de Souza Machado. 1992. "Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora". Trabalho e educação. 9-23. São Paulo, Editora Papirus e CEDES.

Moraes, Maria Candida. 2008. Ecologia dos sabe-

res: complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais. São Paulo: Antakarana/WHH-Willis Harman House.

Moraes, Maria Candida y Valente José Armando. 2008. Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. São Paulo: Editora Paulus.

Morin Edgar. 2010. A religação dos saberes: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil,

1998. A ética do sujeito responsável. Ética, solidariedade e complexidade. São Paulo: Editora Palas Athena.

2000a. Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar. Rio de Janeiro: Editora Garamond

2000b. Os setes saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Editora Cortez e UNESCO.

2000c. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Editora Bertrand

1991. Introdução ao pensamento complexo. Lisboa: Publicações Instituto Piaget.

1977. O Método I – A natureza da natureza. Lisboa: Publicações Europa América, Biblioteca Universitária.

1999. O Método II – A vida da vida. Lisboa: Publicações Europa América, Biblioteca Universitária.

1998. O Método IV – As ideias: habitat, vida, costumes organização. Porto Alegre: Editora Sulina.

2002. O Método V – A humanidade da humanidade, a identidade humana. Porto Alegre: Editora Sulina.

2015. Ensinar a Viver – manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Editora Sulina.

Nicolescu, Basarab. 1999. O Manifesto da Transdisciplinaridade. São Paulo: Editora Triom.

Pasternak, Guitta Pessis. 2001. A Ciência: Deus ou Diabo?. São Paulo: Editora Unesp.

Rodrigues, Maria Lucia. y Limena, Maria Margarida

Cavalcanti. 2006. Metodologia Multidimensional em Ciências Humanas. Brasília: Editora LiberLivro, Brasília.

Rodrigues, Maria Lucia. 2002. "Horizontes do Educador". Revista Margem 15. 173-179. São Paulo: Faculdade de Ciências Sociais/PUC/SP, Editora Educ.

Santos, Boaventura de Souza. 1987. Um Discurso sobre as Ciências. Porto: Edições Afrontamento.