

Indisciplinar la Pedagogía Social. Virtualidades y obstáculos

An interdisciplinary Social Pedagogy? Potentialities and obstacles

JOSE GARCÍA MOLINA
Universidad de Castilla La Mancha

Resumen:

El ánimo del artículo es problematizar y enriquecer los modos de investigar y formar profesionales desde la pedagogía social. Nuestra disciplina está aún inmersa en su propio proceso de disciplinarización, aspirando al reconocimiento y legitimidad en la constelación de las ciencias sociales y educativas. Pero no es nuestra intención discutir la relevancia o pertinencia de estas aspiraciones y conquistas al interior del territorio científico. Preferimos centrarnos en la exposición de ciertas propuestas epistemológicas que podrían contribuir a impulsar el quehacer de la disciplina. Las preguntas que guían estas líneas son: ¿Puede la pedagogía social escapar a una tradición de colonización y dependencia epistemológica? ¿Qué virtualidades y límites tiene para el saber pedagógico aceptar las actuales propuestas de trabajo indisciplinar en las ciencias sociales y humanas?

Palabras clave:

Pedagogía Social. Problematizar. Disciplina. Transdisciplinariedad. Indisciplinariedad. Investigación. Docencia.

Abstract:

The mood of the article is to discuss and enrich the ways of research and teaching in social pedagogy. Our discipline is still immersed in their own process of disciplining, aspiring to recognition and legitimacy in the constellation of social and educational sciences. But, it's not our intention to discuss the relevance or appropriateness of these aspirations and achievements within the scientific territory. We prefer to focus on the exposure of certain epistemological proposals that could help boost the work of the discipline. The questions guiding these lines are: Can social pedagogy escapes from a tradition of epistemological colonization and dependency of others disciplines? What potentialities and limits for a pedagogical knowledge that accept the current proposals of interdisciplinary working?

Key words:

Social Pedagogy. Problematization. Discipline. Transdisciplinary. Indisciplinary. Recherche. Teaching.

Résumé:

L'objectif de cet article est de discuter et d'enrichir les modes de la recherche et la formation de professionnelles dans la pédagogie sociale. Notre discipline est encore plongée dans leur propre processus de disciplinarisation, aspirant à la reconnaissance et à la légitimité dans la constellation des sciences sociales et éducatives. Mais ce n'est pas notre intention ici de discuter à propos de sa pertinence, ses aspirations et ses réalisations dans le territoire scientifique. Nous nous concentrons sur l'exposition de certaines propositions épistémologiques qui pourraient aider à stimuler le travail de la discipline. Les questions qui guideront ces lignes sont les suivantes: Peut la pédagogie échapper à son tradition de colonisation et de dépendance épistémologique? Quelles potentialités et quels limites pour une connaissance pédagogique qui accepterait les actuelles propositions de travail indisciplinaire au sein des sciences sociales et humaines?

Mots clés:

Pedagogie Sociale. Problématiser. Discipline. Transdisciplinaire. Indisciplinaire. Recherche. Enseignement.

Fecha de recepción: 25-6-2013

Fecha de aceptación: 15-7-2013

1. Aclaraciones previas: ¿A qué llamamos problematizar?

Notre héritage n'est précédé d'aucun testament.

René Char. *Fureur et mystère*.

La presente colaboración no intenta resolver el clásico problema del estatuto disciplinar de la pedagogía social entre las ciencias educativas y/o sociales. Nos preguntamos, más bien, por sus posibilidades y limitaciones a la hora de aportar algo valioso al conocimiento de la vida humana y a la constitución de nuestras realidades sociales. Lejos del aterciopelado tono crítico habitual, apostamos por un *pensamiento problemático* que evita tanto la crítica quejosa como la cómoda *especulación polémica*. Problematizar los saberes, problematizarnos en los saberes, abre posibilidades ensayísticas que no queremos ignorar por más tiempo. Seguir construyendo nuestro presente obliga a revisar lo que hemos sido, y lo que somos, sin tomar las herencias como un testamento de obligado cumplimiento. Una herencia es un capital en el que apoyarse para seguir adelante, para insuflar nuevas líneas de sentido, vientos nuevos para nuevos debates sobre los sentidos y prácticas de lo humano, de la vida social, de la educación.

Antes de pasar a cuestiones mayores, quisiéramos distinguir entre crítica y problematización. *Problematizar*, en la estela abierta por Michel Foucault, no es polemizar contra otros; tampoco quejarse, lamentarse por infortunios pasados o presentes, ni mucho menos criticar descalificando al oponente de turno. En demasiadas ocasiones la disputa, la polémica quejosa, la mala crítica, no tiene como objeto claro y distinto la verdadera maldad observada en el mundo, sino el regocijo de una suerte de estética que da pábulo al propio gusto por quejarse y criticar (Fernández Christlieb, 2013). La queja-crítica destila la pose estética de quienes, aupados al escenario, representamos una escena de digna irascibilidad que apenas hace compromiso con un mundo que situamos allí en frente, ante o frente a nosotros, para poder estudiarlo mejor, objetivamente, separándonos de él. El “intelectual comprometido” se pone al servicio de las causas de “otros”, de los que no somos nosotros, de los que tienen otros nombres: pobres, excluidos, marginados... Y así, separados del mundo que queremos conocer y pretendemos cambiar, amparados en nuestros territorios de actividad científica, intelectual y docente, nos vamos convirtiendo en críticos polemistas a salvo de todo rigor vital. La crítica, qué duda cabe, nos da un lugar, un buen lugar, el lugar bueno, el lugar de los buenos. Ya aprendimos con Nietzsche que el sacerdote mantiene una infinita deuda de gratitud para con la moral del pecado, para con la miseria del mundo. ¿Cómo disimular, siquiera bajo ínfulas de dignidad intelectual y mundano compromiso, el agradecimiento debido a los motivos de nuestras académicas quejas y polémicas?

Problematizar, contrariamente, es comprometerse en un pensar activo; experimentar y construir campos de problemas para pensar el qué, el cómo y el quién; para entender los procesos de emergencia y producción de dispositivos y disposiciones que conforman las condiciones de posibilidad de *lo que somos* hoy en día. Problematizar es comprometerse con lo común, es intentar desvelar, junto a otros, los resortes simbólicos y racionales que sostienen una situación. Práctica necesariamente politizada porque no piensa y habla de tu problema ni de sus problemas, sino de los problemas comunes. Si lo que pasa —el hambre de unos, la indignancia de otros, el desempleo de muchos, la devastación y/o mercantilización de los bienes culturales...— no nos afecta como coexistentes, no hay efectivamente nada que pensar, nada que problematizar, por mucho que critiquemos, nos quejemos y polemiquemos. Seguiremos entonces ocupando el lugar correcto, quejándonos, criticando

y aplaudiéndonos entre nosotros, pensando que no somos como aquello o aquellos criticados, sino mucho mejores. Si más no porque “nosotros” significa siempre “los buenos”; pero también porque, con tanta negación, uno queda bastante afirmado (Fernández Christlieb, 2013).¹

Por último, entrando en el núcleo de preocupación del presente artículo, problematizar mueve a sacudirse los estrechos límites de las territorializaciones disciplinares que se complacen en delimitar un objeto de estudio propio y único. Mantiene estrechos vínculos con ciertas ideas de indisciplinabilidad, con nuevas formas de desdisciplinar la investigación y la formación universitarias. Supone adentrarse en problemas intempestivos que estaban y están entre nosotros (no frente a nosotros) antes de la constitución de las disciplinas científicas y de los procesos de especialización del saber. Problematizar lo que somos y lo que aspiramos a ser moviliza saberes de distinta naturaleza (científicos y no científicos) pero, sobre todo, mantiene abiertos cuestionamientos e incertidumbres que no encuentran solución, o que no se pliegan a las respuestas ofrecidas por marcos teóricos, políticos o culturales ya instituidos.

2. Haciendo *met-hodos*

¿Cuáles son, entonces, los ejes que ordenan el recorrido de nuestra propuesta? Optamos por un método que prefiere un transitar poco definido de antemano, un decir que tartamudea, una convicción no dogmática. Posición inestable que no abandona las legítimas pretensiones de coherencia metodológica sino que toma las cuestiones de método en su antigua acepción griega: *met-odhos* es “ponerse en camino” (Fernández, 2007: 27). Hacer *met-odhos* no obliga a una técnica de marcha precisa convertida en modo o manera de hacer reproducible *ad infinitum*. Es, sobre todo, ponerse en camino, experimentar una forma de marchar, car-

1 Cabe reconocer en este punto la influencia de la lectura del muy recomendable último libro de Marina Garcés, *Un mundo común*. Por otro lado, retomamos aquí, forzando su dirección hacia nuestros intereses, las palabras que Peter Sloterdijk (2002: 93-99) dedica al papel conformista de la crítica, a la tautología de su ejercicio, a la falta de admiración frente a un mundo que nos rodea y envuelve porque, decididamente, estamos y somos en él. Encontramos aquí los elementos definitorios de una crítica quejosa que, pretendiendo hablar por y en nombre de muchos, no es capaz de alcanzar un compromiso con un mundo que, insistimos, sitúa fuera de sí. El compromiso del investigador, si es que es posible, pasa por otros criterios y otras posiciones, como trataremos más adelante

gados con las incertidumbres propias de todo viaje sin dejarnos ir en un puro (di)vagar sin rumbo. Decía Montaigne que ningún viento impulsa a quien no tiene puerto de destino. Pero esta certeza podría ser rebatida, como hace Clément Rosset (2004: 29), argumentando que a quien no tiene destino todos los vientos le son favorables. Cuando los destinos son imprecisos y los caminos parecen equívocos, cualquiera puede venirnos bien. En cualquier caso, no es nuestro caso. Caminamos decididos, hacia un lugar incierto, echando mano de dos tipos de ejercicios.

En primer lugar recurriremos a la práctica de la *distinción* para diferenciar, conceptual y prácticamente, ciertas nociones constituidas a partir del significante disciplina (interdisciplinariedad, transdisciplinariedad, indisciplinariedad). En segundo, propondremos un ejercicio tendente a *indisciplinar* (Loty, 2005; Citton, 2010) los saberes que puedan producirse desde la pedagogía social. Más allá de la ocurrencia del significante no ostentamos una radical pretensión de novedad. Reclamar un pensamiento, una investigación o prácticas docentes que trasciendan los marcos disciplinares vuelve a tomar a cargo una vieja consigna ampliamente repetida, aunque poco practicada, de las ciencias sociales.²

Por último, nuestro caminar pretende un cambio de mentalidad y/o racionalidad que mude la estética de la queja en práctica problematizadora. No desacreditaremos nuestras formas o contenidos de investigación; tampoco detestaremos sus legítimas aspiraciones de cientificidad en la presente lógica universitaria.³ Nos esforzaremos en poner sobre la mesa de debate el interés y virtualidad que puedan tener otras formas de investigación educativa y social. Interés para el conocimiento pedagógico y para la vida individual y colectiva de otros tipos de pensamiento que no producen menos, ni de manera menos rigurosa pero que se arriesgan bastante más. Y para ello quizás sea preciso reconducir, si estamos convencidos de querer contribuir al advenimiento de “un mundo mejor”, nuestras formas de hacer y de decir. En primer lugar, cabría dejar de dictaminar cómo hacer mejores personas y cómo alcanzar una

2 Un buen ejemplo es el trabajo de Jack Goody (1990), para quien la mejor manera de tratar los problemas sustantivos no es utilizar un método, ni reducir el discurso a un área, sino traspasar las espesas cortinas de las fronteras instituidas o institucionalizadas haciendo uso de una gama de recursos tan amplia como sea posible.

3 Para adentrarse en las distintas dimensiones de la actual lógica universitaria, recomendamos al lector transitar los distintos artículos que componen el número monográfico de la revista electrónica *Athenea digital*, Volumen 13, número 1, marzo de 2013 que lleva por título: ¿Qué (nos) está pasando en la universidad? Disponible en <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital>

mejor sociedad para entretenernos, un buen tiempo, en pensar cómo hacer una mejor pedagogía social. En segundo lugar, podríamos evitar convertir a las personas en el problema para así interrogarnos en profundidad sobre los problemas de la vida común (aquellos por los que todos estamos, de una u otra manera, afectados).

3. Distinguir sin antagonismos

3.1. Disciplina

Dado que el significante disciplina es ampliamente conocido, y sabedores de que otros artículo de este monográfico se hacen eco tanto de la disciplina como de los procesos de disciplinarización, no nos detendremos demasiado en él. Nos limitaremos a recordar que una disciplina científica se constituye alrededor de cierta monopolización de un campo de investigación en el que se emplea por constituir y asegurar un corpus (más o menos acotado) de conocimientos generados mediante procedimientos sistemáticos, rigurosos, coherentes (es decir, científicos) de investigación. De este modo, al menos en líneas generales, en el territorio propio a cada disciplina se dan cita elementos referentes a teorías o paradigmas, modalidades y métodos de investigación y campos y lugares de acción (prácticas profesionales, culturales, sociales, políticas, etc...). Podríamos convenir, así, que una disciplina pueda definirse como una comunidad de conocimiento sostenida por cierta tradición científico-intelectual que ha ido generando tanto cierta unidad estructural-conceptual (por ejemplo, el uso común de ciertos significantes clave) como una red de trabajo compartida tendentes a la actualización, transmisión y generación de un tipo de conocimiento que intenta monopolizar frente a otras disciplinas o cuerpos profesionales especializados en el tratamiento y generación sistemáticos del conocimiento.

No queremos perder de vista, en cualquier caso, que para llegar a las actuales disciplinas científicas, se ha recorrido un largo camino. Y en ese camino, en la genealogía de este significante que empieza a utilizarse especialmente a partir del siglo XII, sus significados y sentidos han referenciado a los discípulos de Cristo (*discipulus*), a la enseñanza y educación del alumno (discípulo), a ideas de castigo corporal, prácticas de mortificación de la carne habituales en ciertas órdenes clericales, a

“acostumbrar a disciplina”, dar sentido del deber, acostumbrar a obedecer, plegarse, no sólo en el sentido corporal sino también intelectual o moral... (Loty, 2004: 246-247). De todos estos significados derivará, sin dejar de albergarlos, la acepción que la entiende como una materia de enseñanza y/o una rama del conocimiento. En líneas generales, en la disciplina se dan un conjunto de reglas de conducta que ciertos individuos se imponen (o imponen a otros) como modo de vida o trabajo en común y que tienen como referencia última la reproducción de un tipo de orden, de virtud o de voluntad.

La disciplina es, en primer lugar, la marca del poder de la institución, tal y como en el curso del desarrollo del positivismo la palabra “ciencia” tiene por efecto asegurar el poder a los saberes que así se designan. El proceso de disciplinarización de los saberes, que va de la mano con los de especialización, es en principio un proceso de naturaleza política. Afirmar la existencia de una disciplina científica es afirmar un poder, definirle un territorio de gobierno pretendidamente autónomo, volver posibles las potencias de sus relaciones exteriores (eso que se designa hoy con el término “peritaje”). Afirmar la existencia de una disciplina es también dar lugar a un sistema de reproducción por un aprendizaje de la sumisión. (Loty, 2004: 247)

Naturaleza epistemológica y naturaleza política van de la mano en los procesos de constitución, legitimización y permanencia de las disciplinas. El componente epistemológico no puede ser dissociado del sociológico o institucional, porque una disciplina no es sólo un área de estudio o de conocimiento, sino una comunidad de investigadores y profesores que comparten un ámbito de indagación intelectual, cierto bagaje conceptual, discursivo, metodológico, así como estrategias de asociación y de diferenciación respecto a otras comunidades científicas y disciplinarias. No obstante, como ya advertimos en las primeras líneas, no nos detendremos a profundizar en esta ocasión en la naturaleza política de las disciplinas y sus procesos de disciplinarización.

3.2. Interdisciplinariedad

Tal como se recoge en el estudio de Perla Aronson (2003: 181-182), la perspectiva interdisciplinar surgió tras la Segunda Guerra Mundial a modo de intento de poner cierto orden en el conjunto autónomo de las disciplinas y las profesiones. Su planteamiento último era establecer

una síntesis superadora de la dispersión reinante evitando reinstaurar, al mismo tiempo, la antigua concepción de la ciencia como “unidad del saber” (supuesto basado en el ideal de un “saberlo todo” gracias a la integración armónica de los conocimientos). Sin oponerse a la especialización disciplinar, la interdisciplinariedad aportó una visión que vencía el distanciamiento entre disciplinas, tendía puentes de reflexión metodológica, y generó un efecto dinamizador de los diversos campos del saber. Quiso así contribuir, sin exceder los límites propios de la actividad científica, tanto a la solución de problemas como al surgimiento de nuevas disciplinas y campos de saber científico.

Si entrecruzamos los argumentos y propuestas de Aronson con la observación de lo realizado al interior de nuestra matriz disciplinar podríamos deducir que la práctica de la interdisciplinariedad ha estado amenazada por dos tensiones que la han limitado, cuando no imposibilitado. Por un lado, la ilusión positivista de la unificación de todos los conocimientos (aquello que Bachelard nombró como verdadero obstáculo epistemológico) y, por otro, el mero analogismo conceptual. La ilusión que preside ambos polos desvanece la propia idea de interdisciplinariedad. En el primer caso porque, lo queramos o no, la unidad y reconciliación de todos los conocimientos que generarían un sistema cerrado es, sencillamente, irrealizable. Por otro, porque el simple analogismo conceptual o teórico (es decir, el hecho de que desde una disciplina se incorporen conceptos o elementos teóricos gestados en otras matrices disciplinares) nos conduce, más que a un ejercicio de interdisciplinariedad, a una colonización disciplinar o a una “colonización epistemológica” (Gordon, 2011: 9) en la que finalmente una disciplina se vuelve dependiente de los conocimientos e interpretaciones de otras. Dependiente hasta el punto en que no poder pensar, ni pensarse, sino lo hace desde los marcos y las referencias de otras disciplinas.⁴

Nos sigue entristeciendo el analogismo detectado en muchos discursos pedagógicos. Analogismo mimético respecto, preferentemente, a saberes producidos desde la sociología y de la psicología. Entristece la colonización epistemológica y disciplinar en la que nos conformamos con copiar sus conceptos-concepciones y con imitar sus métodos, li-

4 Ya hemos hablado suficientemente, en distintos lugares y con distintos tonos (García Molina, 2003; Sáez y García Molina, 2006), de la evidente colonización epistemológica, teórica y metodológica que la pedagogía (social) ha venido (voluntariamente) padeciendo frente a disciplinas como la psicología y la sociología.

mitándonos después a proclamar las trascendentes obligaciones y deberes de la tarea educativa (visto lo visto “la educación debe...” o “los educadores deben...”). Ahora bien, ¿es posible saltar sobre el analogismo conceptual y adentrarse en un ejercicio de articulación conceptual y teórica sin que las disciplinas pierdan su especificidad?

La ilusión de la total *complementariedad* entre conocimientos de diferentes disciplinas encontraría su sostén en una lógica que admite la existencia de un objeto real empírico, estudiado por distintas disciplinas desde distintos ángulos, cuya sumatoria completaría un conocimiento total sobre el mismo. En otras palabras, esta lógica supone que la suma de los objetos formales y abstractos es capaz de totalizar una explicación sobre el objeto real-empírico. Ilusión de complementariedad entre saberes que aspira a que la suma de propuestas provenientes de la sociología, la psicología, el psicoanálisis, la pedagogía, etc., nos dote del arsenal teórico suficiente para abordar y resolver los problemas propios del aprendizaje, de la socialización, de la normalización o la integración social, etc.

Detectamos, además, que ha sido un lugar frecuente en el ejercicio interdisciplinar que cada disciplina se perciba a sí misma como un saber prácticamente autosuficiente. Percepción o creencia que no impide la comunicación, pero que la vuelve una comunicación entre saberes ya hechos, predefinidos por expertos desde lógicas y métodos distintos, que dicen “compartir” sin perder el lugar, ni la compostura. Paradoja de un *inter* (de un entre) que no acaba generando un espacio común sino, apenas, cierta contigüidad de saberes que juegan a la ilusión de complementarse para llegar a explicar, fragmentada y fragmentariamente, una realidad siempre demasiado compleja.

Frente a la suposición de la complementariedad, y frente a los límites de una interdisciplinariedad que comparte dejando a cada quien en su lugar, pensamos que la interrelación entre disciplinas puede comenzar a labrarse desde un trabajoso ejercicio de *suplementariedad discursiva*. Ejercicio que apuesta por el mutuo condicionamiento de saberes que triangulan sobre un objeto común sin limitarse al simple *préstamo conceptual*. Ejercicio que se adentra en un rico y laborioso trabajo de *reconstrucción conceptual* al que Leandro de Lajonquière (1996: 137) otorga la calidad de transdisciplinar: semejante empresa recortará una especie de territorio nuevo, donde la ubicación de los términos, tomados como materia prima de cada una de las disciplinas, tendrá ciertos

efectos sobre el lugar que ocupan los otros en el seno de la teoría blanco. Territorio que irá tomando cuerpo en la medida en que se hagan trabajar (importación conceptual) los conceptos y los “descubrimientos” de una disciplina en el interior de la otra, sin olvidar que previamente fueron sometidos a correcciones procedentes del campo al que se aplican.

Ni la ilusión positivista de unificación y complementación de los conocimientos ni la tristeza de la vulgar y brutal colonización disciplinar responden a la posibilidad de un ejercicio de interdisciplinariedad digno de tal nombre. Las virtualidades que para la pedagogía social pueda tener un trabajo fructífero de *importación y reconstrucción* conceptual-metodológica no encuentra su condición de posibilidad en ninguna de las racionalidades expuestas. Mas allá de las innegables virtualidades que la práctica interdisciplinar ha traído al universo científico y disciplinar, es justo la lógica de circuito cerrado (en un universo de preguntas y respuestas, de discursos científicos) la que otras propuestas epistemológicas vienen reclamando sobrepasar. En las últimas décadas han aparecido en el escenario del debate epistemológico propuestas que nos hablan de transdisciplinariedad. Otras, quizás más osadas, apuestan por la indisciplinarización o desdisciplinarización de las disciplinas. Recordamos la racionalidad de tales propuestas intentando analizar sus virtualidades y límites.

3.3. Transdisciplinariedad

De los análisis de Michael Gibbons (1997) se sigue que, desde hace décadas, la actividad científica tiende a organizarse preferentemente alrededor de prácticas investigadoras que trascienden los marcos disciplinares. Transformación que afecta a los tipos y los modos de producción, a las formas de organización y de conocimiento, y que crece en paralelo a nuevos estilos de producción industrial, de organización política, de modos de vida, etc. Transformaciones y movimientos que desafían las posibilidades y alcances de los ámbitos disciplinares clásicos. En este contexto, la transdisciplinariedad se ha propuesto acompañar las prácticas científicas desplazando los intereses concretos (por muy universales que se digan) de cada disciplina hacia un enfoque centrado en *problemas contingentes*. Del mismo modo que la complejidad del mundo no se deja atrapar por los métodos o análisis de una sola disciplina, tam-

poco los resultados que la investigación produce sabrían limitarse a los cánones de un saber disciplinar.

Dejando en suspenso la lógica de su oportunidad o necesidad, cabría preguntarse de qué hablamos cuando hablamos de transdisciplinariedad. Lo cierto es que –como siempre ocurre con los significantes o categorías con los que intentamos decir, significar y atrapar algo de la acción humana– este significativo está sometido a variaciones de significación en función de quiénes lo utilizan y los contextos en que se utiliza. No obstante, en su propia formulación, se hace evidente el deseo de trascender o traspasar la lógica disciplinar instaurada a lo largo de casi todo el siglo XX.

Una manera de adentrarnos sucintamente en los principios y motivaciones de este movimiento es recorrer los principios expuestos en su documento fundacional.⁵ Desde los primeros artículos la Carta deja entrever el basamento ético-moral de su apuesta epistemológica. Asegura que todo intento por reducir el ser humano a una definición y disolverlo en estructuras formales, cualesquiera que sean, es incompatible con la visión transdisciplinaria. Lo mismo ocurriría con la Realidad, ya que, estando sujeta a distintos niveles, precisaría de distintas lógicas para ser abordada. En modo alguno estos principios pretenden jugar contra las disciplinas; antes que confrontar con ellas pretende propugnar su apertura, una nueva articulación que las trascienda permitiendo una nueva visión sobre la Naturaleza y la Realidad. Su clave de la bóveda se sostiene, por un lado, en la unificación semántica y operativa de las acepciones a través y más allá de las disciplinas; por otro, en una configuración decididamente abierta al diálogo y reconciliación de las ciencias exactas con las ciencias humanas, el arte, la literatura, la poesía y la experiencia interior.

¿Dónde reside la diferencia y ventaja respecto a la práctica interdisciplinar? Desde finales de los años ochenta el *Centre International de Recherches et Études Transdisciplinaires* planteó la importancia de distinguir la transdisciplinariedad de otras actividades aparentemente cercanas (pluridisciplinariedad, multidisciplinariedad, interdisciplinaredad...) pero radicalmente diferentes en cuanto a medios y finalidades. Para el CIRET (1987), la transdisciplinariedad no está concernida por la simple

5 *Carta de la transdisciplinariedad*, firmada en el Convento de Arrábida el 6 de noviembre de 1994. En el comité de redacción figuran Lima de Freitas, Edgar Morin y Basarab Nicolescu.

transferencia de una rama del conocimiento a otra, sino por el “estudio de los isomorfismos entre diferentes dominios del conocimiento”. Ella toma en cuenta “las consecuencias de un flujo de información circulando de una rama de conocimiento a otra, permitiendo la emergencia de la unidad en la diversidad y de la diversidad por la unidad.” Se entiende así, que su tarea prioritaria consista en la elaboración de un nuevo lenguaje, de una nueva lógica o racionalidad, de nuevos conceptos que permitan la emergencia de un verdadero diálogo entre especialistas de las distintas ramas del conocimiento.

Para no alargar más un tema relativamente conocido, sintetizaremos el balance expuesto por Aronson (2003). Para esta autora la transdisciplinariedad constituye un instrumento de mayor plasticidad para organizarse en torno a núcleos teórico-epistemológicos que atraviesan diversas disciplinas. Sus virtualidades son la suma del aporte de conocimientos de carácter práctico y el saber constituirse localmente en contextos de aplicación. El ejercicio transdisciplinar no persigue establecerse como nuevo cuerpo disciplinar; tampoco restaurar la unidad cognitiva sobre bases distintas. Pretende establecer una configuración temporal que cambie al ritmo de problemas contingentes que busca resolver específica y localmente. En conclusión, “la transdisciplina no refiere, entonces, a un saber que se desarrolla antes (por actores distintos) para aplicarse después (por otros actores): al contrario, la solución de problemas se origina y se mantiene permanentemente vinculada al contexto de aplicación, un contexto que es siempre nuevo. Y pese a que incorpora elementos del conocimiento existente, su directriz es la creatividad, de forma tal que los productos son de difícil ubicación dentro de las disciplinas que intervienen en el proceso.” (Aronson, 2003: 182)

3.4. Indisciplinariedad

Los últimos años hemos dedicado buena parte de nuestras prácticas de investigación y docencia en pedagogía social al estudio de las profesiones, y en concreto al de la educación social como profesión. Lejos de hacernos perder el interés por lo molecular de las prácticas educativas, estos estudios molares nos han conectado de otra forma con el atronador murmullo que resuena en los espacios de las prácticas socioeducativas, con sus desfondamientos y potencias, con la naturaleza política, ética y social de las prácticas educativas encarnadas. Hemos visto cómo los

agentes, los dispositivos, las tácticas, van operando en la contingencia de las situaciones escapando, al menos parcial y provisionalmente, a las pretensiones de las totalizantes lógicas teóricas molares (científicas, políticas, morales, pedagógicas, etc.) que dicen explicarlas pero, en realidad, no alcanzan. Hemos cartografiado lo que acontece entre el más acá y el más allá de los discursos; hemos permitido a los procesos establecer nuestros problemas de estudio y las líneas por las que podía avanzar la teorización; hemos dejado que las hipótesis y objetivos se fuesen conformando destronando lo ya conformado/confirmado en nuestras cabezas.

Pero lo que hemos hecho en nombre de nuestra disciplina requiere ahora ser ampliado, traspasado, enriquecido. Por lo mismo hemos apostado por ensayar una suerte de ejercicio tendente a *desdisciplinar* las familiares territorializaciones disciplinares (Fernández, 2007: 28); trabajamos *desde* y *para* la desnaturalización de ciertos dominios de objeto instituidos por nuestra disciplina, problematizando los principios de ordenamiento (interrogándonos por los *a priori* desde los que un campo de saberes y prácticas ha construido sus conceptualizaciones).⁶ Es posible

6 A fin de no alargarnos más allá de lo que aconseja un trabajo de esta naturaleza, nos limitaremos a esbozar las propuestas desdisciplinares de Ana María Fernández (2007: 27-37). Las semejanzas con las propias de la indisciplinariedad son significativas, si bien algunos de sus principios y modos operatorios cobran una fuerza singular. El ejercicio desdisciplinar piensa las cuestiones a indagar como *campos de problemas* (no como objetos de estudio o puro conocimiento) atravesados por múltiples inscripciones: deseantes, históricas, institucionales, políticas, económicas, etc., por lo que implica tanto un trabajo conceptual sobre las especificidades como la articulación de las dimensiones involucradas. Se supera así la lógica del objeto discreto propio de la investigación disciplinar clásica. Desdisciplinar implica, además, procesos de elucidación que *desnaturalizan* los dominios de objeto instituidos sin por ello invalidar los conocimientos en ellos producidos; que *deconstruyen* las lógicas desde donde operan sus principios de ordenamiento; que *genealogizan*, o rastrean genealógicamente para interrogar los *a priori* desde los que un campo de saberes y prácticas ha construido su racionalidad. El trabajo en campos de problemas implica *pensar problemáticamente*, lo que nos lleva a pensar puntos relevantes que operen descentramientos y conexiones no esperadas antes que trabajar desde sistemas teóricos que operan como ejes centrales. Y ello porque el problema no es tanto una dificultad a resolver (mediante el descubrimiento de una verdad sobre la situación dada) como la insistencia de una pregunta en un campo; insistencia que aconseja no detener el movimiento problematizador para atrapar los problemas con dogmas. Problematizar implica producir las verdades desde/para una situación; y entender el pensamiento como un modo de experimentación y no como un simple medio para resolver situaciones de dificultad. Pensar problemáticamente, renunciar a la cristalización teórica que genera cuerpos doctrinarios, no puede sino componerse gradualmente a partir del trabajo de elucidación de y experimentación en situaciones contingentes específicas.

que algunos vean en este ejercicio una suerte de *indisciplina*. Pero la *indisciplina* no es más que un trabajo que piensa los problemas en conjunto, sobre un fondo de realidad que puede ser anterior a los cortes disciplinares (es decir, en una dimensión ontológica, histórica y/o genealógica), al tiempo que intenta rescatarlos de las fragmentaciones y de otros posibles efectos perversos de la disciplinarización del saber. El trabajo *indisciplinar* no se limita a, aunque no lo descarte, cruzar métodos ya constituidos en ciencias o disciplinas de referencia (más propio de la interdisciplinariedad) en su empeño por inventar métodos que hagan aparecer la unidad de los mundanos magmas que los campos y códigos disciplinares suelen separar (Loty, 2004; Citton y Loty, 2009).

En cualquier caso parece que la cuestión merecería mayor nivel de explicación y de concreción. Entonces, ¿qué es, y de qué se trata en, la indisciplinariedad? Autores como Laurent Loty o Yves Citton han venido planteando, desde finales de los años noventa, una nueva vuelta de tuerca a la problemática de las relaciones de las disciplinas con el saber. Provenientes ambos del territorio disciplinar de la literatura se han esforzado, sin renunciar a ella, por plantear dos líneas de trabajo científico no exentas de paradojas. Por un lado, atacan el aprendizaje de la sumisión, frecuentemente asociado al respeto a las disciplinas, poniendo en evidencia el aspecto coercitivo y limitante que las disciplinas pueden ejercer sobre los modos de la investigación y la docencia. Sus retos son del orden del saber (no exclusivamente del conocimiento disciplinar); es decir, conciernen al *sentido* del saber y a los modos de relacionarnos y comprometernos con él. Por otro lado, señalan la insuficiencia de la pluri-, la inter-, e incluso la transdisciplinariedad, para dar cuenta de sus aspiraciones y concepciones de la investigación y la docencia y su relación con la sociedad. A su juicio, la indisciplinariedad es necesaria y útil “para la libertad, para el descubrimiento, para la creación, para la afirmación de valores que sobrepasan ampliamente los dominios de la investigación y la docencia, a menos que investigación y docencia no sean concebidos como eso que participa en una dimensión cultural fundamental para nuestros modos de vida en sociedad.” (Loty, 2004: 245)

Aceptando la tensión paradójica entre un amor por su disciplina (como dispositivo que permite la transmisión de un saber) y el peligro de desvalorización de las disciplinas en el territorio de las humanidades y las ciencias sociales; entre la posible esclerosis disciplinar (que puede ahogar de antemano los descubrimientos, las experimentacio-

nes, los compromisos con viejas y nuevas causas a la hora de investigar) y las potencias de un juego de *transducción incontrolada* del saber (Cytton, s/f) (que hace explotar los marcos sobre los que evoluciona el saber científico o técnico), la indisciplinariedad va tomando cuerpo.⁷ Y toma cuerpo de manera productiva, problematizando lo que somos y lo que nos pasa, movilizand o saberes disciplinares provenientes de la economía, las ciencias políticas, las ciencias sociales, las humanidades y, por supuesto, de la filosofía, pero también saberes sobre lo humano que estaban ahí antes de la constitución y especialización disciplinar: códigos, mitos, literatura, filosofía, etc. Saberes tan raramente estudiados, contrastados o puestos a prueba en las aulas como poco debatidos por los especialistas de departamentos o facultades de educación. En cualquier caso, el trabajo no se limita a indisciplinar los objetos de estudio, indisciplina además los caminos, los métodos empleados y el cuerpo perceptivo del investigador. Y ello, porque la estricta inscripción de la investigación y el estudio en disciplinas especializadas “es susceptible de invalidar, incluso de volver impensables, cuestionamientos que surgirían precisamente del rechazo de los objetos y métodos reconocidos por las disciplinas.” (Loty, 2004: 252)

Resumiendo, la indisciplinariedad no descarta otras formas de hacer con las disciplinas, pero ensaya un plus que tiene que ver con la introducción del *sentido* de la investigación. Y el sentido de las investigaciones, en lo que concierne a las prácticas y asuntos humanos, es siempre de naturaleza ético-política. Sentido que encuentra modos de existir en la desnaturalización del mundo “tal y como es”, en la denuncia de ideologías y prácticas de sumisión, en la deconstrucción o desmontaje de las palabras-loro, de lo demasiado dicho, sabido, interiorizado, en la formulación inventiva de otros modos de ser y estar. Por todo ello, aceptando que es responsabilidad de los investigadores definir sus corpus y sus métodos, así como los sentidos de sus investigaciones, en el elogio de la indisciplinariedad entrevemos un doble llamado. Un llamado a politizar la investigación, temática a la que nos hemos dedicado en otras ocasiones (García Molina, 2012) y un llamado a la constitución de voces personales que no se limiten a repetir “la voz de su amo”, que no

7 Yves Citton toma el concepto de transducción de la obra de Gilbert Simondon. Para este autor la transducción es un modo de operación física, biológica, técnica, social, por la que una actividad se propaga sucesivamente al interior de un dominio. Es ese mismo movimiento, esa misma operación, rige en la operación epistemológica por la que podemos llegar a captar y conocer esos procesos y operatorias.

reproduzcan en series el lugar desde el que se habla (es decir, la disciplina). No cabe, en ningún caso, llevarse a engaño, la creatividad, la autogestión, la libertad que reclama la indisciplinariedad tendrán difícil materializarse y llegar a buenos puertos si no se ha hecho antes un largo aprendizaje disciplinar (Loty, 2004: 258). En este sentido reclamamos nuestras herencias, y pretendemos vivificarlas, desde esta suerte de fiel infidelidad.

Lo dicho permite pensar cuatro dimensiones, y sus implicaciones y aplicaciones en/para la pedagogía social, en los que sintetizar las virtualidades del ejercicio indisciplinar.

1. Dimensión epistemológica. No se trata de llegar a interpretaciones verdaderas (entendidas como conocimiento adecuado o inadecuado a una realidad pre-existente) sino de construir interpretaciones sugestivas, capaces de catalizar interpretaciones (políticas, éticas, pedagógicas) de las realidades emergentes. Ejercicio que requiere, como ha señalado Gordon (2011: 10), cierta “suspensión teleológica de la disciplinariedad” o, en otras palabras, “ir mas allá de las disciplinas por el bien de la realidad”. Porque si lo que nos pasa, lo que se evidencia, no puede ser explicado por la teoría, ni registrado por los métodos disciplinares, hay que cambiar de teoría, de método y, en última instancia, estallar la disciplina, desdisciplinarla, indisciplinarla.

Pasar de la interdisciplinariedad a la indisciplinariedad es pasar de la integración de saberes expertos disciplinares y horizontales a una integración vertical de saberes disciplinares y no disciplinares aplicados a distintos dominios de la vida. ¿Por qué? Porque lo común a las ciencias humanas y sociales son preguntas del estilo: ¿qué es una vida humana? ¿qué es ser humano? ¿cómo se constituye y desarrolla lo humano? Cuando comunicamos y actuamos conjuntamente, práctica escasa en los territorios académicos, estas preguntas (y las significaciones y valor que otorgamos a nuestras imágenes) están en la base de nuestras acciones. No sólo de las acciones profesionales, también en las pequeñas acciones cotidianas y vitales como ir a comprar, los tiempos de ocio, de creación, del amor, etc. Y así, como ensayó Henry Bergson, podríamos tratar de conocer/comprender el movimiento de la vida desde dentro, desde sus tensiones, sin trocearla para poner etiquetas. Tal es la grandeza y la miseria del juego disciplinar: trocear la realidad y colgarle etiquetas. Así, bien pudiera ser que el sentido de las disciplinas sea, en nuestro

tiempo, no perder de vista el sentido de la investigación (general) para no perderse a ellas mismas.

2. *Dimensión político-ética.* La reflexión sobre las múltiples formas y tiempos de las educaciones actuales parece articular dominios de saber que, o bien aparecen fragmentados, o bien se solapan unos a otros sin llegar a producir novedad. Al visualizar la experiencia pedagógica (pensamiento y acción educativa) en el marco de sus relaciones con otras formas sociales, culturales, políticas, judiciales, que a su vez son condición y posibilidad, las educaciones muestran su innegable dimensión política y ética. Politizar la investigación pedagógica implica practicar una suerte de profesión de fe, adentrarse en un proceso de fidelidad, sostenida sobre algunos principios. Entre ellos la creencia de que las adquisiciones culturales y sociales que las educaciones provocan pueden constituirse como herramientas de creatividad en, también de resistencia frente, a las herencias indeseables. Politizar la pedagogía social implica la alegría de un decidido gesto de estructuración que, en algún punto, desplaza y altera las estructuras preexistentes del mundo. Ello no implicaría tanto entrar en investigaciones que deliran mundos que no existen, utopías que nos mantienen en la impotencia, como expulsar de nuestro pensamiento y acción la triste estética de la queja sobre el mundo en que vivimos y/o abandonar una estética que gasta tiempos y energías en la permanente negación de lo que hay. Pensar, investigar y experimentar pedagógicamente, con el deseo puesto en la acción, es una suerte de compromiso con “formas otras” (alteridades, alteraciones) de resistir y de crear, de educar y de vivir. ¿Y si nuestra verdadera revolución copernicana no pasase por encontrar una fórmula para pedagogizar las distintas formas de disciplina social sino por construir formas de indisciplinar la pedagogía social? Como ya hemos dicho en otros lugares (García Molina, 2012: 37-46), indisciplinar y politizar la investigación en pedagogía social, obliga a pensar y actuar desde la horizontalidad ética del investigar *con* otros y no *a* otros.

3. *Dimensión didáctico-formativa.* La clase puede considerarse como un taller de cuestionamiento e interpretación colectiva y no sólo como un lugar de transmisión de conocimientos y competencias. Indisciplinar la docencia entrena a los estudiantes en la disposición y competencia para la problematización y la interpretación de situaciones, discursos y realidades (especialmente en los cursos avanzados, de master, doctorado, etc.). Podemos entonces hacer del aula un espacio protegido para

leer, pensar, ensayar. Un espacio-tiempo –echando mano de aquella feliz imagen de Gilles Deleuze (1996: 206-207)– que posibilita “vacuolas de soledad y silencio a partir de las cuales podríamos llegar a tener algo que decir”, vacuolas que protegen el pensar, el interpretar, el ensayar sin la obligación de decir, o de opinar, demasiado rápido. ¿Somos los profesores de pedagogía social capaces tanto de enseñar como de dejar aprender? Somos capaces de alternar transmisión y transducción. Lo somos cuando tomamos la docencia como una práctica de composición y experimentación con otros y no sólo de explicación de un saber transmisible, reproducible y aplicable. Lo somos cuando la explicación alumbramos lo suficiente como para despertar la *libido sciendi*, el deseo de saber, la curiosidad por cuestionar y problematizar las imágenes y las palabras. Lo somos cuando la explicación no deriva en lógica y práctica de atontamiento (Rancière, 2003). Lo somos cuando intuimos que resulta más formativo abordar *problematizaciones* que aprender *nociones*; más enriquecedor y efectivo pensar *problemas* que conocer *temas*. Estamos convencidos de que el ejercicio profesional ético de investigadores y docentes requiere de capacidad y flexibilidad reflexiva para abordar situaciones que pueden, en ciertos casos, diferir y/o chocar frontalmente con los propios marcos teóricos, con las verdades teórico-disciplinares asumidas. Señalar la relevancia de la dimensión ética en la formación de profesionales no es mero adorno estilístico ya que, en su quehacer, va a verse confrontado a situaciones en las que los signos no encajan con sus supuestos teóricos de referencia.

4. *Dimensión relacional*. Cabría pensar la compatibilidad de la pedagogía, la literatura, la filosofía y las ciencias sociales como herramientas y métodos para seguir pensando la condición humana... El carácter normativo y propedéutico que generalmente ostenta el discurso pedagógico no es óbice para que se acabe constituyendo, como en demasiadas ocasiones sucede, en mera técnica aplicativa de los saberes de otros. La pedagogía social puede constituir un campo de pensamiento articulado en el que seguir pensando y debatiendo sobre la vida humana, construyendo sus condiciones y posibilidades, los sentidos de la vida social. De esta manera, insistimos, puede que nuestra disciplina siga encontrando un lugar y sentido propios justo allí donde siempre pretendió: en el sentido de la investigación.

4. Conclusiones. ¿Por qué y por qué no indisciplinar la Pedagogía social?

Nos hemos aventurado a exponer las virtualidades y límites del ejercicio interdisciplinar, transdisciplinar o indisciplinar en el desarrollo investigador y docente de nuestra disciplina. Virtualidades y límites que transitan cuestiones epistemológicas y dimensiones políticas; que atraviesan las formas y métodos de producción del conocimiento; la naturaleza y el sentido del mismo; la influencia, incluso la supervivencia, frente a otras disciplinas; los modos de relación con ellas; la posición del investigador y del docente, etc.

Decidimos a aceptar tales presupuestos y retos epistemológicos conlleva peligros y promesas. La convocatoria a una suerte de ruptura epistemológica con la lógica disciplinar –en distintos modos y con distinta intensidad– promete las garantías de una mejor comprensión de la complejidad del mundo (humano) mediante una mayor/mejor atención a los fenómenos de la diversidad y la diferencia. Pero el precio a pagar, y siempre hay un precio, puede resultar excesivo para una disciplina que todavía se encuentra en construcción (en proceso de disciplinización). Quizás no hemos acabado de construir un orden disciplinar lo suficientemente fuerte como para poder experimentar y crear desde él procesos de indisciplinabilidad. Y si esto es cierto, en el intercambio y las simbiosis la disciplina puede ser fagocitada, reabsorbida, destruida por otros discursos más asentados o más influyentes. Puede ser, y esta vez no lo será por voluntad propia, colonizada hasta el punto de “volvemos esclavos del conocimiento de los otros.” (Gordon, 2011)

El problema delineado invita a pensar posibles síntesis entre posiciones que se nos antojan, actualmente, insostenibles. De un lado, la pedagogía social podría verse tentada a forzar un *cierre disciplinar*, un repliegue sobre ella misma para hacerse fuerte y construirse sobre bases sólidas. Tal actitud, la estrategia de la torre de marfil, la arrojaría a un aislamiento que los actuales tiempos y lógicas universitarias ni aconsejan ni permiten; y que nosotros mismos no deseamos. Del otro, puede abrirse al comercio con otras disciplinas, a la cooperación entre saberes que se desdisciplinizan o indisciplinan, pero ello implicaría medirse y ponerse a prueba en el campo abierto del pensamiento, la investigación, la creación de sentido. El riesgo, ya señalado, es ser colonizada o fagocitada por disciplinas o saberes de mayor prestigio o influencia.

Entonces: si ya no podemos, como en el primer caso, pero aún no estamos preparados para el segundo... ¿qué hacer? No es nuestra intención dar una respuesta cómoda a esta pregunta. Un problema de este calibre merece seguir siendo pensado colectivamente y con mayor nivel de profundidad.

Aún con todo, vale la pena retomar las reflexiones que se hace Laurent Bazin (2009: 13) desde la literatura. Siguiendo y parafraseando su argumento, si la torre de marfil no constituye una alternativa realista tampoco parece una solución deseable dispersarse en los *trances* (estar fuera de sí) de una trans-poli-disciplinariedad que acabe tratando las cuestiones educativas como epifenómeno de situaciones (económicas, culturales, sociales, psicológicas, etc.) consideradas más necesarias o relevantes. La pregunta, entonces, es: ¿podría la educación guardar su especificidad como una fuerza social más, como factor de la vida y la constitución social, sin quedar sometida o diluida por otras? ¿Podemos los investigadores/formadores sacar provecho de la profusión conceptual sin importar una tendencia en detrimento de otra? La respuesta, para los distintos autores que hemos tenido oportunidad de presentar, se encuentra en el ejercicio indisciplinar. Pero, ¿cuál es la nuestra?

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (1995). Arendt sobre Arendt. Un debate sobre su pensamiento. En *De la historia a la acción*. Barcelona: Paidós, 139-171.
- Aronson, P. (2003). La emergencia de la ciencia transdisciplinar. *Cinta de Moebio*, nº 18, 179-190. Disponible en <http://www2.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/18/aronson.htm>
- Bazin, L. (2009). Transe et indisciplin: la littérature a-t-elle encore sa place dans les études françaises? *Revue de Philologie*, nº 36. Faculté de Philologie de Belgrade, 11-18. Disponible en <http://www.fil.bg.ac.rs/fpregled/index.htm>
- CIRET (1987). Le projet morale. Disponible en http://ciret-transdisciplinarity.org/moral_project.php
- Citton, Y. (2010). L'indisciplinariété littéraire des Humanités au coeur de l'intellectualité diffuse. Conferencia dictada en el marco del Coloquio Internacional *Les Humanités pour quoi faire: enjeux et propositions*. Université Toulouse II-Le Mirail, IUFM Midi-Pyrénées. Disponible en http://www.canal-u.tv/video/universite_toulouse_ii_le_mirail/l_indiscipline_litteraire_des_humanites_au_coeur_de_l_intellectualite_diffuse_yves_citton.6415
- Citton, Y. (s/f). La compétente littéraire. Apprendre à (dé)jouer la maîtrise. Disponible en <http://litterature.ens-lyon.fr/litterature/discussions/enseignement-de-la-litterature->

- l2019approche-par-competences-a-t-elle-un-sens/yves-citton-la-competence-litteraire-apprendre-a-de-jouer-la-maitrise/view
- Deleuze, G. (1996). *Conversaciones*. Valencia: Pre-Textos.
- De Lajonquière, L. (1996). *De Piaget a Freud: para repensar los aprendizajes. La (psico) pedagogía entre el conocimiento y el saber*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, A.M. (2007). *Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Fernández Christlieb, P. (2013). Introducción o la razón estética. Conferencia impartida en el Congreso Internacional de Psicología Social Crítica: Discurso, materialidad y política. Barcelona, 7 de febrero de 2013.
- Garcés, M. (2013). *Un mundo común*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- García Molina, J. (2012). *Cartografías pedagógicas para educadores sociales*. Barcelona: UOC.
- García Molina, J. (2013). Profesar la profesión de profesor. Entre el filósofo y el agente doble. *Athenea Digital*, 13(1). Disponible en <http://psicologiasocial.uab.es>
- Gibbons, M. et al. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Goody, J. (1990). *La lógica de la escritura y la organización de la sociedad*. Madrid: Alianza.
- Gordon, L. R. (2011). Manifiesto de transdisciplinariedad. Para no volvernos esclavos del conocimiento de otros. *Traspasando fronteras*, nº 1, 7-11.
- Loty, L. (2005). Pour l'indisciplinarité. En J. Douthwaite & M. Vidal (edit.). *The Interdisciplinary Century: Tensions and convergences in 18th-century Art, History and Literature*. Oxford: Voltaire Foundation, 245-259.
- Morin, E. (1994). *Sobre la interdisciplinariedad*. Artículo publicado en el Boletín No. 2 del Centre International de Recherches et Etudes Transdisciplinaires (CIRET). Disponible en <http://www.edgarmorin.org/images/publicaciones/edgar-morin-sobre-la-interdisciplinariedad.pdf>
- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinariedad. Manifiesto*. México DF: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, A.C.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
- Rosset, C. (2004). *Lo real. Tratado de la idiotez*. Valencia: Pre-Textos.
- Sáez Carreras, J. y G. Molina, J. (2006). *Pedagogía social. Pensar la Educación Social como profesión*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sáez Carreras, J. (coord.) et al. (2007). *Pedagogía social y Educación Social. Historia, profesión y competencias*. Madrid: Pearson. Prentice Hall.
- Sloterdijk, P. (2002). *El desprecio de las masas*. Valencia: Pre-textos.
- VV.AA. (1994). *Carta de la Transdisciplinariedad*. Disponible en <http://ciret-transdisciplinarity.org/chart.php>