
La transdisciplinariedad decolonial: un reto para el cual los Estudios Generales no están preparados

Decolonial transdisciplinarity: a challenge for which General Studies is not prepared

Waldemiro Vélez Cardona

Universidad de Puerto Rico (UPR)

Waldemiro.velez2@upr.edu / <https://orcid.org/0000-0002-4722-2095>

Elías Villanueva Gómez

Amherst College, Massachusetts, "USA".

Evillanueva25@amherst.edu / <https://orcid.org/0009-0003-4118-1346>

Fecha de recepción: 27 de febrero de 2024

Fecha de aceptación: 17 de abril de 2024

Fecha de publicación: 1 de julio de 2024

Favor citar este artículo de la siguiente forma:

Vélez Cardona, W., y Villanueva Gómez, E. (2024). La transdisciplinariedad decolonial: un reto para el cual los Estudios Generales no están preparados. *AULA Revista de Humanidades y Ciencias*

Sociales, 71 (2), (10)

<https://doi.org/10.33413/aulahcs.2024.71i2.300>

RESUMEN

En este artículo proponemos que para que la transdisciplinariedad se pueda desarrollar a su máximo potencial en los Estudios Generales se deben incorporar en ella diversas epistemologías y cosmovivencias en los procesos de integración del conocimiento que le son inherentes. Ya que los procesos transdisciplinarios requieren trabajo en equipo, tanto en la investigación como en la docencia, deben participar actores científicos y académicos, así como comunitarios, empresariales, gubernamentales, etc., en igualdad de condiciones. Esto representa un reto para el que los Estudios Generales aún no están preparados.

Palabras clave: transdisciplinariedad, colonialidad, Estudios Generales, empresas, diversidad epistemológica.

ABSTRACT

In this article we propose that in order for transdisciplinarity to be developed to its maximum potential in General Studies, various epistemologies and world experiences must be incorporated into the knowledge integration processes that are inherent to it. Since transdisciplinary processes require teamwork, both in research and teaching, scientific and academic actors, as well as community, business, government, etc., must participate on equal terms. This represents a challenge for which General Studies is not yet prepared.

Keywords: transdisciplinarity, coloniality, General Studies, epistemic diversity.

Introducción

En este artículo nos proponemos desarrollar la idea de que la transdisciplinariedad es ontológicamente decolonial. Es decir, o es decolonial o no se debe considerar como transdisciplinaria. Entendemos que para que se pueda desarrollar a su máximo potencial en la búsqueda de soluciones a los problemas sociales más apremiantes, se deben incorporar diversas epistemologías y cosmovivencias en los procesos de integración del conocimiento que le son inherentes. En vista de que los procesos transdisciplinarios requieren trabajo en equipo, tanto en la investigación como en la docencia, deben participar actores científicos y académicos, así como comunitarios, empresariales, gubernamentales, etc.

Considerar en igualdad de condiciones las diversas formas de conocer y ser, de estos actores, representa un reto significativo particularmente para los actores científicos y/o académicos, que en muchas ocasiones han sido socializados a partir de epistemologías moderno-coloniales que ningunean o invisibilizan otras formas de saber que no se puedan validar por medio del método científico tradicional. Los problemas multifacéticos y multidisciplinarios requieren la incorporación equitativa de todo tipo de conocimiento para alterar sistemáticamente la relación socioambiental con el problema en cuestión. La incorporación de todas las formas de conocimiento es uno de los pilares sobre los que se sustenta el trabajo transdisciplinario.

Esto, nos parece de particular importancia en el contexto de los Estudios Generales, los que han estado frecuentemente fundamentados en el canon occidental de producción de conocimientos y aprendizajes. Considerando lo anterior, entendemos que el desarrollo de una transdisciplinariedad fiel a su origen y representativa debe constituirse en una integración de conocimientos equitativa en la que los diversos saberes están adecuadamente representados. El desarrollo de una transdisciplinariedad auténtica, es decir, decolonial, dados su origen y trayectoria, representa un reto monumental, para el cual los Estudios Generales no están preparados.

En la medida en que los Estudios Generales nacieron en la academia europea y norteamericana, en las que el Canon Occidental era y es contundentemente hegemónico, su desarrollo ha estado marcado por tensiones intelectuales (debate Hutchins-Dewey), en las que con mucha frecuencia prevaleció la perspectiva eurocéntrica y moderno colonial, en los procesos de desarrollo curricular. Un ejemplo notable es el caso de Puerto Rico, como veremos en esta presentación.

En la primera sección de este trabajo estableceremos lo que entendemos por transdisciplinariedad, decolonialidad y Estudios Generales, para ir profundizando en las razones que fundamentan la necesidad de que la transdisciplinariedad se libere de las trabas moderno-coloniales que le han impedido su pleno desarrollo. Finalmente propondremos, las transformaciones que se deben realizar en los Estudios Generales para poder integrar los abordajes transdisciplinarios en su docencia e investigación.

Lo que proponemos entender por transdisciplinariedad, decolonialidad y Estudios Generales.

Los Estudios Generales

Para nosotros, la educación general universitaria es el componente del currículo que enfatiza tanto en la importancia de las disciplinas, como en su insuficiencia y limitaciones para la producción de conocimientos. También reconoce tanto la importancia de la razón, como los riesgos de un racionalismo a ultranza que ignora que los seres humanos, la subjetividad, la afectividad y la vida, tienen un importante componente irracional. Es por eso por lo que la racionalidad debe reconocer la importancia del afecto, del amor, del arrepentimiento y la experiencia de vida.

La educación general reconoce la porosidad y vinculación de los saberes, así como la insuficiencia y limitación que representa la manera en que han sido organizados en las universidades (disciplinas, departamentos, facultades, carreras, etc.). De ahí que su

principal aportación a la formación integral de los y las estudiantes proviene de su énfasis en develar los fundamentos epistemológicos, económicos, políticos, en fin, culturales en sentido amplio, de todas las maneras de producir y organizar el conocimiento, tanto a través de la historia como en la actualidad; y la indisoluble vinculación de estos procesos con nuestra realidad y con las formas en que la representamos, construimos y reconstruimos, pero sobre todo experimentamos, disfrutamos, sufrimos y vivimos. En otras palabras, la educación general nos ayuda a restablecer la relación individuo/especie/sociedad, sin que esto conduzca a reducir o subordinar un término a otro. (Morin, 1993, pp. 22-23).

La educación general, además, -y tal vez, sobre todo- promueve activa y deliberadamente las conexiones entre las diversas áreas del saber, propiciando la reconstrucción de su tejido (complexus), así como el entendimiento de las razones históricas de su parcelación (disciplinarización) y los efectos que esto ha tenido y tiene en los procesos de aprendizaje y producción cultural. De ahí que se propone propiciar la revinculación holística de los saberes, reconociendo la complejidad de nuestra existencia y la unidad intrínseca de todos los elementos que la configuran y posibilitan (biológicos, químicos, socioculturales, medioambientales, políticos, físicos, emocionales, espirituales, etc.), por eso, debe incorporar la transdisciplinariedad como la estrategia más adecuada para producir aprendizajes, conocimientos, cultura, acciones y maneras de vivir y de ser que produzcan el mayor bienestar individual y sobre todo colectivo.

La educación general, al igual que la transdisciplinariedad, se caracteriza por propiciar la conexión e integración de saberes provenientes de los diversos campos del conocimiento (ciencias sociales, ciencias naturales y humanidades) y de incorporar integralmente las experiencias y vivencias cotidianas de los estudiantes en los procesos de aprendizaje. De esa manera se integran los saberes científicos con la intuición, la sensibilidad y toda forma de producir conocien-

tos y sabiduría que poseemos como herencia, particularmente aquellos que han sido olvidados o escondidos (los saberes indoamericanos, orientales, africanos, etc.) de los que hoy nos sentimos muy orgullosos. Al ubicarnos, docentes y estudiantes, como sujetos en permanente transformación podemos aceptar y valorar las preguntas abiertas y sin respuesta; los espacios no saturados, los órdenes siempre incompletos; a la misma vez que se disfruta la relación compleja entre la certeza y la incertidumbre que habitamos y nos habita. (Najmanovich, 2006, p. 13).

De ahí la afinidad de la educación general con la pregunta, privilegiando el método dialógico, hasta el extremo de que muchos han llegado a confundir uno con la otra. Subirats y Vélez señalan que:

...debemos recordar que la educación general valora particularmente a la pregunta misma, al saber preguntar, a educar por medio de las preguntas, respondiendo a las preguntas con otras preguntas (Mayéutica). En la educación general la pregunta pertinente a un conocimiento en particular se enlaza con otras preguntas de otros conocimientos y de otros contextos en redes interminables de relaciones y de interconexiones y entre los conocimientos y sus prácticas sociales. En la medida en que la educación general hace hincapié en el preguntar, por consiguiente, resulta ser una experiencia educativa abierta, crítica, dinámica y en constante renovación. (2019, p. 4)

Además, la educación general ha sido y es el componente de los currículos universitarios que ha tenido la principal responsabilidad de promover la conciencia ciudadanía. Pero, no nos referimos a una ciudadanía excluyente y con pretensiones homogeneizadoras, sino a una ciudadanía intercultural y compleja (Tubino 2003). Es decir, a unas nociones y prácticas ciudadanas que sean sensibles a nuestras diferencias étnicas, raciales, idiomáticas, de género, religión, preferencias sexuales, posturas políticas y quehacer cultural, entre otras. En ese contexto, la educación

general promueve el desarrollo de la tolerancia, la empatía, la solidaridad y la afectividad; a la vez que ayuda a desarrollar competencias cognitivas e intelectuales de alto nivel. En todo momento debemos tener presente que la posibilidad del ejercicio pleno de la ciudadanía tiene varios prerequisites multidimensionales que están profundamente interconectados entre sí. De ahí la importancia de la educación general transdisciplinaria, tanto para el entendimiento de estos nexos, como para propiciar prácticas cotidianas que aumenten las posibilidades del ejercicio de una ciudadanía compleja y plural que conduzca a la ampliación de los espacios democráticos.

Como se hace cada vez más evidente, las mentes formadas por las disciplinas pierden sus aptitudes naturales para contextualizar los saberes tanto como para integrarlos en sus conjuntos naturales. El debilitamiento de la percepción de lo global conduce al debilitamiento de la responsabilidad (cada uno tiende a responsabilizarse solamente de su tarea especializada) y al debilitamiento de la solidaridad (ya nadie siente vínculos con sus conciudadanos) (Morin, 2001, p. 40). Es particularmente la educación general la que incita y promueve deliberadamente la contextualización de la información o idea, adentrándose el tejido del que está compuesta (deconstrucción), en lugar de meramente pretender parcelarla y compartimentalizarla, como hacen las disciplinas.

La educación general se caracteriza por propiciar el surgimiento de un nuevo tipo de inteligencia, fundada en un equilibrio entre la inteligencia analítica, los sentimientos y el cuerpo; reconciliando la efectividad y la afectividad (Nicolescu, 1998, p. 4), y auspicando siempre el más pleno desarrollo de las capacidades humanas, destacándose entre ellas la autonomía. Por eso se aleja de aquellas posturas sobre la autonomía, que la definen y conciben a partir de personas atomizadas, arrancadas artificialmente –por medio de la razón- de su pertenencia comunitaria. Entendemos, siguiendo a Seyla Benhabib (1992), que la autonomía, y la racionalidad que se vincula con ella, deben ser vistos en

términos interactivos y relacionales, más que en términos legislativos. El tipo de autonomía personal que la educación general debe propiciar en la universidad del siglo XXI es la que entiende que nuestra libertad se encuentra en lo que hacemos unos por otros en la esfera pública (Smith, 1997).

En fin, la educación general:

- comprende al ser humano en su unidad integrada (consigo mismo, con otros seres humanos y con el entorno natural del que forma parte).
- comprende al conocimiento en su unidad epistémica
- comprende a la realidad en su complejidad y unidad indisoluble
- y articula esa triple comprensión por medio de la transdisciplinarietà.

Los Estudios Generales

El término colonialidad, del que se deriva decolonialidad procede de las importantes aportaciones de Aníbal Quijano al estudio de los efectos del colonialismo en Abya Yala. Tal como afirma Santiago Castro Gómez (2007, p. 19):

Quijano usa la noción de ‘colonialidad’ y no la de ‘colonialismo’ por dos razones principales: en primer lugar, para llamar la atención sobre las continuidades históricas entre los tiempos coloniales y los mal llamados tiempos ‘poscoloniales’; y, en segundo lugar, para señalar que las relaciones coloniales de poder no se limitan sólo al dominio económico-político y jurídico-administrativo de los centros sobre las periferias, sino que poseen también una dimensión epistémica, es decir, cultural.

La colonialidad, es un proceso histórico mucho más complejo y difícil de entender y superar que el colonialismo, refiriéndose, a un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas, posibilitando la reproducción de relaciones de dominación; este patrón de poder no sólo garantiza la explotación por el capital de unos seres humanos por

otros a escala mundial, sino también la subalternización y obliteración de los conocimientos, experiencias y formas de vida de quienes son así dominados y explotados. (Restrepo y Rojas, p. 2010, p.15). La decolonialidad, implica una ruptura radical con las relaciones de poder, con sus constitutivas concepciones sobre lo que es conocimiento (ámbito epistémico) y de lo que es o no es humano (ámbito ontológico). Un cuestionamiento de las jerarquías raciales, de género, de clase, geopolíticas que fueron fundantes del mundo moderno/colonial.

Para ello se debe producir un giro epistémico decolonial con el que podamos construir un mundo en el que quepan muchos mundos, los que no estén controlados por universales abstractos. Según Mignolo (2006, p. 203). El giro epistémico decolonial es, precisamente, la negación de los universales abstractos en los que la retórica de la modernidad presentó sus victorias y ocultó, al mismo tiempo, la lógica de la colonialidad (por ejemplo, el genocidio africano y judío).

Para Catherine Walsh (2007a, p.33):

Pensar en un giro o, mejor dicho, un vuelco decolonial en torno al conocimiento y a la educación requiere tomar con seriedad tanto las contribuciones como las implicaciones de historias locales y de epistemologías negadas, marginalizadas y subalternizadas. Requiere también una atención a la formación de conexiones dialógicas entre ambas. Pero tal vez más importante aún, requiere una atención política y ética a nuestras propias prácticas y lugares de enunciación con relación a estas historias y epistemologías, a las intervenciones que podemos emprender a construir y generar conciencias políticas, metodologías descolonizadoras y pedagogías críticas. Es decir, para confrontar la hegemonía y colonialidad del pensamiento occidental, es necesario también enfrentar y hacer visible nuestras propias subjetividades y prácticas, incluyendo nuestras prácticas pedagógicas.

El pensamiento y proyecto decolonial es de suma importancia al considerar que la colonización de las subjetividades y la producción de conocimientos desarrollados en el mundo moderno/colonial no se superó con las independencias, sino que muy resultó fortalecida. De lo que se trata, entonces es de poder deconstruir los discursos coloniales, hacer explícitas las relaciones de poder y las maneras que éstas determinan lo que es o no conocimiento y reconstituir nuestro ser (Navarrete Saavedra, 2011).

Para cerrar esta sección podemos afirmar que el pensamiento decolonial se refiere a los procesos mediante los cuales lo subalterno resiste las reglas y las jerarquías racializadas dentro de las cuales está confinado, desafiando la lógica de la colonialidad que los categoriza como inferiores o no bastante humano. «El pensamiento decolonial es una teoría crítica otra», una actitud que echa raíces en las colonias y excolonias de acuerdo con «una epistemología otra» (Mignolo, 2006). Es lo que Arturo Escobar caracteriza como una «teoría del pensamiento a través/desde la praxis política de los grupos subalternos» (En, Yenya, 2007, p. 97).

La transdisciplinariedad

La transdisciplinariedad como lente analítico se refiere a la filosofía académica y cotidiana multifacética y compleja que se dispone a servir como herramienta epistemológica y método de producción de conocimiento que permita, adelantar y reafirmar el desarrollo de un marco teórico a ser utilizado en los estudios generales, como aquella disciplina académica que busca reconocer la multiplicidad del ser e integrar toda perspectiva social y académica en la formación de sus estudiantes. Lo caracterizamos como los estudios generales como el acercamiento que requiere un cambio de conciencia para enfrentarse con problemas complejos y multidimensionales de forma equitativa. Se rige por su objetivo innato de transgredir el efecto superficial de otros modos intelectuales, reivindicar todo conocimiento no occidental/colonial y

reestructurar la forma de posicionarnos en el mundo.

La transdisciplinariedad se desarrolla mediante la unión de todos los conocimientos desde un inicio. La denominamos como herramienta epistemológica y pedagógica, ya que es el instrumento que permite cerrar el espacio negativo (tierra fértil donde abunda el espacio para crear y producir un conocimiento entero y nuevo) entre el estudiante y lo estudiado, dispuesta a aferrarse a la multiplicidad del ser y afirmar la importancia de la subjetividad (tener la habilidad de ver los problemas sociales y momentos de tensión individual a través de varias perspectivas buscando implementar filosofías de todo origen y desarrollo reconociendo los límites de la racionalidad y valorando la importancia de la subjetividad). Permite trascender los esquemas definidos por los cuales se componen las disciplinas clásicas/moderno/colonial incorporando cada sentido que produce conocimiento explícito/implícito personal o académico (ir más allá de la forma en la cual desarrollamos conocimiento de modo moderno/colonial a incluir las guías corporales que influyen el proceso decisivo, ser empático y abierto a fallar).

El método de producción transdisciplinario busca en sus principios crear otro modo de pensar, no simplemente la creación de otro pensamiento. Explicado por Rigoberto Lanz (2010, p. 12)

Quijano usa la noción de 'colonialidad' y no la de 'colonialismo' por dos razones principales: en primer lugar, para llamar la atención sobre las continuidades históricas entre los tiempos coloniales y los mal llamados tiempos 'poscoloniales'; y, en segundo lugar, para señalar que las relaciones coloniales de poder no se limitan sólo al dominio económico-político y jurídico-administrativo de los centros sobre las periferias, sino que poseen también una dimensión epistémica, es decir, cultural.

Es el método de producción que en su proceso busca dismantelar lo que produce la racionalidad dominante o el conocimiento

creado por estructuras moderno/coloniales (criticando la base de la modernidad o que consideramos conocimientos universales, para nuevamente evitar la reproducción y combatir la hegemonía heteropatriarcal eurocentrista occidental del saber). La utilización de un método productivo transdisciplinario permite abarcar toda forma de pensar, crear, sentir, vivir y manifestarse para no verse limitado por nociones tradicionales de como se denomina una disciplina académica, es decir, dentro de la creación de un conocimiento transdisciplinario se dará la implementación de estrategias y métodos didácticos de acercamientos ya existentes como sería la implementación de las metodologías interdisciplinariedad, intradisciplinariedad, y multidisciplinarias. En síntesis, el método de producción transdisciplinario se dedica a la coproducción entre actores académicos y no-académicos relevantes, participación de los sectores gubernamentales y civil, incorporación de conocimientos tradicionales y no-tradicionales excluidos de el canon occidental y a la concientización del modo en el cual se genera, por quien se genera y para quien se genera el conocimiento.

La transdisciplinariedad decolonial, un gran reto para los Estudios Generales

La integración de diversos conocimientos disciplinarios es lo que le ha otorgado identidad a los Estudios Generales en las pasadas décadas. En términos de organización curricular la existencia de cursos de diferentes disciplinas y área disciplinares como Ciencias Sociales, Físicas, Biológicas y Humanidades, han creado la necesidad de propiciar procesos de integración multi e interdisciplinarios, los que se ofrecían con cursos de cierre o seminarios diseñados a esos efectos. Ya entrado el Siglo XXI con el creciente convencimiento de que todos nuestros procesos vitales son sumamente complejos, por lo que necesitamos analizarlos y entenderlos echando mano de una gran diversidad de saberes, hemos entendido que los abordajes transdisciplinarios son los más apropiados para ha-

cer más pertinentes y valiosos a los Estudios Generales Universitarios.

Sin embargo, éstos enfrentan retos muy significativos para los que a nuestro juicio no están preparados, tanto en ámbito epistemológico como en ontológico, pues aún son víctimas de la colonialidad de saber y del ser, las que dificultan significativamente los procesos de integración del conocimiento, los que como hemos mencionados son fundamentales para los Estudios Generales. Como señalan, Lotrecchiano and Misra (en Mokey, V.S. & Lukyanova, T.A. (2022, p.104), y citamos: Interactive systems challenges to transdisciplinary integration include perceived inequitable contributions to the project, unbalanced problem ownership, discontinuous participation, fear of failure, variability in communication types and skills, overall lack of participant satisfaction with the project processes and outcomes, among others.

Para superar las mencionadas barrenas es preciso el desarrollo de una transdisciplinariedad decolonial. Es decir, de una docencia e investigación en la que se incorporen y valoren por igual las diversas epistemologías que se necesitan incorporar a esos procesos para que puedan realmente considerarse como transdisciplinarias.

Nos parece que este problema es adecuadamente sintetizado por García (2019, p.9), cuando afirma que, y citamos: I contend, the epistemological denial and erasure of critical and decolonial scholars is consistent with the colonial history that has continued to erase non-European epistemologies and worldviews through the dual processes of colonization and modernity. Case in point, thesis suggests that epistemic erasure, as a historical process is not new, but in fact, symptomatic of the historical manifestations of university knowledge configurations and reified through embedded philosophical assumptions of Eurocentric supremacy and universalism.

Al considerar lo anterior nos damos cuenta de que el desarrollo e incorporación de los abordajes transdisciplinarios en los Estudios Generales en las universidades contemporáneas van requiriendo un proceso de decolo-

nización paralelo, tanto en dichos abordajes como en las propias instituciones universitarias. Según Streck (2020) la transdisciplinariedad es en sí misma una práctica decolonial que promueve lo que él denomina una democratización del conocimiento. Palmer, & Fam, (2022). Nos invitan a profundizar en el ámbito ontológico de los procesos transdisciplinarios, al plantear que la integración del conocimiento que se lleva a cabo en las colaboraciones transdisciplinarias requieren, que los participantes entren a un nuevo lugar en el que estén abiertos a las perspectivas, ideologías, éticas y epistemologías. Esto es a lo que Nicolescu (2002) denomina como “zonas de no resistencia”, la otredad. Ahí nos permitimos adentrarnos en las ideas, valores y epistemologías de los demás, sin perder la nuestra, pues no las sustituimos, sino que la integramos con las nuestras. Según Axelson, (2010, p. 21). Para lograr que la transdisciplinariedad sea verdaderamente efectiva debemos reconocer que sus retos no son meramente pragmáticos, por lo que debemos reconocer que debemos ir más allá de la simple agenda “integracionista”, ya que ésta es solo una parte de una negociación más amplia, la que incorpora tensiones epistemológicas y ontológicas, que es preciso considerar y atender adecuadamente.

En su ensayo titulado: La transdisciplinariedad como subversión en tiempo y espacio, Gibbs (2022, p.8), afirma que en los procesos transdisciplinarios los conocimientos de los participantes se comparten sin que se diluyan sus creencias. Al hacerlo, las diferentes realidades y niveles de realidad crean un nexo complejo de puntos de vista del que emerge un entendimiento abierto de la complejidad de nuestro objeto de estudio. Todo esto requiere alterar las relaciones de poder que se han desarrollado y fortalecido desde que el paradigma moderno-colonial de ciencia y conocimiento fuera instaurado como parte de la colonización del Sur Global.

Como plantean Llanque Zonta, et. al. (2023, p.113) imaginar opciones para el futuro de la ciencia transdisciplinaria requiere reinterpretar el papel que desempeñaran los

actores no-académicos en las investigaciones, para a partir de ahí poder construir puentes decoloniales entre la ciencia, las políticas (policy) y las prácticas. Esta tarea implica la transformación de las instituciones académica para abrir espacios más flexibles de negociación relacionados tanto con las preguntas de investigación predominantes como los recursos económicos destinados a la docencia en investigación transdisciplinaria. La transdisciplinarietà ha ayudado a que se puedan dar relaciones no-extractivistas en los procesos de producción de conocimientos y desarrollo de aprendizajes encaminándonos hacia “un mundo donde quepan muchos mundos como afirmaran los zapatistas. Para continuar por ese sendero debemos propiciar el que nuestros esfuerzos en el desarrollo y fortalecimiento de los abordajes transdisciplinarios sean decoloniales, particularmente cuando formen parte de los ofrecimientos en los Estudios Generales Universitarios actuales.

Conclusiones

El desarrollo de cada sección de este ensayo nos encamina a un objetivo común, unos ofrecimientos de Estudios Generales diversos, cuyo objetivo es atender las múltiples necesidades sociales-académicas, que utiliza las disciplinas existentes de forma más relevante para desarrollar conciencia y soluciones dando paso al entendimiento más profundo de cuales procesos sirven más eficientemente para integrar conocimientos, sin exclusiones ni jerarquías. Reconociendo la importancia de la transdisciplinarietà en ese proceso, profundizamos no solo en los límites, propósitos y métodos de sus fundamentos epistemológicos si no el futuro de los Estudios Generales y las instituciones académicas.

La base fundamental de la integración equitativa de epistemologías, ontologías y procesos de producir conocimientos en los Estudios Generales requiere reducir o eliminar las jerarquías sistemáticas existentes que penetran más allá de los sistemas burocráticos-gubernamentales a los espacios académicos-culturales. Es por eso por lo que nos dedicamos a delinear lo fundamental que es la decolonización de los procesos de docencia e investigación transdisciplinaria.

La transdisciplinarietà decolonial reconoce la necesidad de superar los paradigmas moderno-coloniales que hasta ahora han sido hegemónicos en nuestras universidades y particularmente en los programas de Estudios Generales, por ello pretende reivindicar todas perspectivas epistemológicas que puedan aportar a la producción de conocimientos, y demás, reestructurar los esquemas de poder, entender el papel de los actores no-académicos en dicha producción. Es aquí donde se propicia la existencia de disciplinas sin fronteras, relaciones no-extractivistas en las investigaciones, y el trabajo colaborativo entre actores académicos, gubernamentales, y sociales para alterar significativamente la relación entre quien estudia, lo estudiado y la creación de soluciones a los problemas más apremiantes de nuestro tiempo.

Para lograrlo necesitamos transformar y decolonizar los Estudios Generales, incorporando los abordajes transdisciplinarios, tanto en la docencia como en la investigación. Nos parece que las discusiones y conversaciones que hemos venido teniendo en los pasados Simposios de la RIDEG van apuntando en esa dirección. Estamos esperanzados de que así continúe siendo.

Referencias

- Axelsson, R. (2010). Integrative research and transdisciplinary knowledge production: a review of barriers and bridges. *Journal of Landscape Ecology*, 3 (2), pp.
- Benhabib, S. (1992). *Situating the Self*. Polity Press.
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En, Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (Eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, pp. 79-91. Siglo del Hombre Editores.
- García, A. (2019). *Transdisciplinarity from Marginal Spaces: Unsettling Epistemic Erasure of Critical and Decolonial Scholars*. PhD. Diss. University of Colorado, Boulder, 121p.
- Gibbs, P. (2022). Transdisciplinarity as subversion: in space and time. *Quality in Higher Education*, p.1-16. <https://doi.org/10.1080/13538322.2022.2156027>
- Lanz, R. (2010, julio-diciembre). *Diez preguntas sobre transdisciplina*. AGORA 13 (26), pp. 197-220.
- Llanque Zonta, A. Jacobi, J., Mukhovi, S.M., Birachi, E., Groote. P.V., and Robledo Abad, C. (2023). *The role of transdisciplinarity in building a decolonial bridge between science, policy, and Practice*. GAIA 32/1 (2023): 107 – 114. <https://doi.org/10.14512/gaia.32.1.7>
- Mignolo, W.D. (2006). *El giro gnoseológico decolonial: la contribución de Aimé Césaire a la geopolítica y la corpo-política del conocimiento*. En, Césaire, A. Discurso sobre el colonialismo, pp. 197-221. Ediciones Akal.
- Mokey, V.S.& Lukyanova, T.A. (2022). Modern Transdisciplinarity: Prime Cause and Initial Ideas. *Issues in Informing Science + Information Technology*, 19, 97-120.
- Morin, E. (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa Editorial.
- (2001). *El método IV: Las ideas*. Ediciones Cátedra.
- (1993). *El método I: La naturaleza de la naturaleza*. Ediciones Cátedra.
- Najmanovich, D. (2006). *Metamorfosis de fin de siglo: crisis, cambio y complejidad. Conociendo el conocimiento del conocimiento*. 13p. www.denisnajmanovich.com Accedido el 9 de julio de 2012.
- Navarrete Saavedra, R. (2011). *Una aproximación inicial al giro decolonial en las Ciencias Sociales Latinoamericanas*. Pequen. Pp. 38-49.
- Nicolescu, B. (2002). *Manifesto of Transdisciplinarity*. SUNY University, New York.
- Nicolescu, B. (1998) The Transdisciplinary Evolution of the University : Condition for Sustainable Development. *Bulletin Interactif du Centre International de Recherches et Études Transdisciplinaires*, 12, 7p
- Nicolescu, B. (2005, June). Towards Transdisciplinary Education and Learning. "This paper was prepared for "Science and Religion: Global Perspectives", June 4-8, 2005, in Philadelphia, PA, USA, a program of the Metanexus Institute. 12p. www.metanexus.net
- Smith, R. (1997). The Education of Autonomous Citizens, en Bridges, D. (ed.). *Education, Autonomy and Democratic Citizenship*. Philosophy in a Changing World. London: Routledge, pp. 127-137.
- Restrepo, E. y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial*. Popayán. Editorial Universidad del Cauca.
- Subirats Camaraza, P. y Vélez Cardona, W. (2019). La Educación General en el Siglo XXI. En, Sánchez Zambrana, C. & Vélez Cardona, W. (Eds). *Los Estudios Generales en América Latina*. Debates prácticas y propuestas, pp. 3-12. Editorial Mágica, Río Piedras.

Tubino, F. (2003). *Ciudadanías complejas y diversidad cultural*, en Vigil, N. y Zariquiey, R. (eds.). *Ciudadanías inconclusas. El ejercicio de los derechos en Sociedades asimétricas*. Lima, Perú: Cooperación Alemana al Desarrollo y PUCP. pp.167-191.

Walsh, C. (2007) Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, XIX, (48), 25-35.

Yehia, E. (2007). Descolonización del conocimiento y la práctica: Un encuentro dialógi-

co entre el Programa de Investigación sobre Modernidad/Colonialidad/Decolonialidad Latinoamericanas y la Teoría del Actor-Red. *Tabula Rasa*, 6, 85-114.

Notas ¹ En esta artículo consideramos como sinónimos la educación general y los estudios generales.

² Beyond Interdisciplinarity “Boundary Work, Communication, and Collaboration” Julie Thompson Klein (Glossary).

³ Nicolescu (2005, p. 30).



Waldemiro Vélez Cardona

Catedrático en el Departamento de Ciencias Sociales de la Facultad de Estudios Generales, del Recinto de Río Piedras de la UPR, lugar en el que labora desde 1987. Fue consultor del Consejo de Educación Superior de Puerto Rico en el área de investigación, desde el 2002 hasta el 2006. Ha publicado sobre los temas de educación superior, globalización, negociación colectiva docente, economía de Puerto Rico, educación general, entre otros. En el 2002 publicó el libro, *El financiamiento de la educación superior en Puerto Rico*; y en el 2013, junto a Manuel Maldonado Rivera y Carlos Sánchez Zambrana el libro: *Historia crítica de la Educación General en Puerto Rico: Antecedentes y etapa fundacional*.

Fue coordinador del Seminario de Educación General de la Facultad de Estudios Generales del 2007 al 2015 y coordinador de la Red Internacional de Estudios Generales (RIDEG) desde su fundación en el 2010 al 2019. Tiene a su cargo la Sección de Educación General de la Revista UMBRAL, de la Facultad de Estudios Generales del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico. Durante el primer semestre del año académico 2016-2017 desarrolló, en colaboración con el Centro de Excelencia Académica, el Certificado en Investigación Transdisciplinaria.



Elías Villanueva Gómez

Estudiante de tercer año en Amherst College, donde actualmente persigue un doble bachillerato en Estudios de Mujer, Género, Sexualidades y Estudios de Traducción y la Voz Bilingüe. Sus áreas de estudios se enfocan en la decolonización, la construcción de la narrativa colonial y el análisis crítico de la imposición del lenguaje como herramienta colonial en los contextos del siglo XX y XXI. En su trayectoria académica, ha liderado proyectos de traducción de obras teatrales y ha obtenido reconocimiento por sus proyectos creativos poéticos. Asimismo, ha desempeñado un rol como líder estudiantil en la comunidad latina del colegio, abogando por la representación y el activismo dentro de esta comunidad.