

Una mirada transdisciplinaria a la práctica de la consejería

Jeanette Rodríguez Dorrscheidt

jeanette.rodriquez1@upr.edu

Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras

Luisa Álvarez Domínguez

luisa.alvarez@upr.edu

Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras

Resumen

En este trabajo, se abordan aspectos de la transdisciplinariedad vinculados con la práctica de la consejería en el contexto universitario. Se reflexiona sobre las funciones que ejercen los consejeros y las consejeras como parte del componente docente de la Universidad de Puerto Rico. También se plantea como el enfoque transdisciplinario aporta y se relaciona al proceso de consejería. Finalmente, se propone que se desarrollen más espacios de colaboración entre docentes de consejería y aquellos que se dedican a la enseñanza en el salón de clase, que validen un reconocimiento de que tanto la transdisciplinariedad como la consejería pueden contribuir al desarrollo integral del estudiantado universitario.

Palabras claves: proceso de consejería, transdisciplinariedad, universidad, complejidad, educación integral

Abstract

In this work, different aspects of transdisciplinarity that are related to the practice of counseling at the university context are addressed. A reflection upon the functions that are performed by counseling professionals, as members of the docent component at the University of Puerto Rico, is presented. It also discusses how the transdisciplinary point of view provides and relates to the counseling processes. Finally, the development of more collaborative spaces between counseling docent professionals and professors who teach at class halls is proposed, in a way that acknowledges the contributions that both counseling and transdisciplinarity can bring to the integral development of university students.

Key words: counseling process, transdisciplinarity, university, complexity, comprehensive education

Introducción

La importancia y vigencia de la transdisciplinariedad, como parte de la formación académica y humana del estudiante universitario, está siendo discutida y argumentada por educadores desde todos los ángulos imaginables. Igualmente amplia, ha sido la discusión en torno a la importancia de los servicios de consejería dirigidos a poblaciones universitarias¹. Sin embargo, no es usual que se examinen los puntos de apoyo o las convergencias que existen entre algunas de las visiones existentes sobre la transdisciplinariedad, en la producción de conocimiento y la búsqueda de nuestro ser interior, y como los servicios de consejería que son ofrecidos por los docentes de consejería (que incluye personal de consejería, psicología y trabajo social) dentro del contexto universitario, particularmente en el Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico, aportan a ambos procesos. Es precisamente ofrecer una mirada a los puntos de convergencia entre la transdisciplinariedad y los procesos de consejería, el propósito que guía el presente trabajo.

65

Nos parece importante ver que, más allá de los procesos de consejería cumplir con una misión específica de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante el diagnóstico y el tratamiento de los trastornos, dificultades y necesidades educativas de los estudiantes universitarios, éstos deben centrarse más en los procesos y en las relaciones e interacciones que ocurren entre ellos. Es por eso que proponemos un abordaje transdisciplinario, ya que éste es el que mejor nos ayudará a asumir y trabajar con la relación que existe entre todas las dimensiones de la vida (biológicas, afectivas, intelectuales, espirituales, etc.), Esto, a su vez, nos permitiría generar una nueva visión que puede y debe traducirse en nuevos principios, nuevas funciones, nuevas dimensiones y nuevas acciones más congruentes con las necesidades educativas de nuestro tiempo.

Si negamos la complejidad de los procesos de consejería, nos moveremos en un terreno de la especialización con menor responsabilidad profesional, personal y

¹ Véase Batallaso, J.M. & Moraes. M. E., (s. f.); Rodríguez Aroccho, W. (1991); Levison, D. J. & et. Al. (1978) Pérez Caraballo, C. (2007, entre otro.

social, así como menor posibilidad de participación, cooperación e intercambio. Se hace necesario pues, una nueva visión de la consejería a partir del pensamiento transdisciplinar (Batalloso y Moraes (s.f.). Como señala Morin (1999), uno de los problemas esenciales de la pertinencia del conocimiento es la especialización, que al encerrarse en sí misma y abstraer el conocimiento del contexto, impide la integración del conocimiento en una problemática global. Al imposibilitar así ver la totalidad, también obstaculiza la percepción objetiva de los problemas particulares, ya que estos únicamente se plantean y se perciben en un contexto. Al mismo tiempo, la parcelaria división disciplinar *no permite captar lo próximo, ni lo lejano, ni lo fronterizo, ni tampoco permite percibir lo que está tejido en conjunto (complexus), ni puede hacer frente al planteamiento de lo complejo, dada su visión unidimensional de los problemas* (pp. 18-19). Por lo tanto, estaremos concibiendo a lo “transdisciplinar” como “una mirada” diferente de la realidad y sus diferentes niveles, fruto de la percepción y la conciencia. Así, pues, lo transdisciplinar no se identifica con teorías, paradigmas o modelos, sino con *una manera de mirar* cuanto sucede en el universo, sea tangible o intangible (Sanz, G.; De La Torre, S, 2007, p. 16). En palabras de Rigoberto Lanz (2010, p.207), la transdisciplinaria, más que “una mirada” diferente viene a ser una nueva manera de mirar, de ubicarnos en el corazón de una nueva racionalidad y en el centro de otro modo de pensar; el que se distancia de la racionalidad moderna y acoge de lleno la complejidad.

A través de los procesos de consejería, hemos identificado que los estudiantes al comenzar sus estudios en la Universidad pasan por una serie de cambios, entre los que se encuentra la forma de acercarse al conocimiento y los procesos de enseñanza- aprendizaje. El (la) estudiante actual tiene intereses y necesidades diferentes, los cuales representan nuevos retos a la Universidad y a los procesos de consejería que ameritan ser también reconocidos (Rodríguez Dorrscheidt, investigación en proceso con los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales).

La universidad y los procesos de consejería

El Siglo XXI ha lanzado múltiples desafíos a la Universidad. Nos encontramos, en

primer lugar, con la presión sobre-adaptativa para conformar la enseñanza con las demandas económicas, técnicas, administrativas del momento, reducir la enseñanza general, marginalizando la cultura humanista. También existen los desafíos de la complejidad, a los que los desarrollos propios de nuestra era planetaria nos confrontan. Ahora bien, la compartimentación de las disciplinas no permite el llegar al nivel de “lo que es trenzado en conjunto” (tissé ensemble), es decir, según el sentido del término, lo complejo (Morin, 2003[1990]).

El conocimiento que separa, rompe lo complejo del mundo en fragmentos desunidos y fracciona los problemas. En otras palabras, atrofia la comprensión, la reflexión, y la visión a largo plazo. Su insuficiencia para tratar nuestros más graves problemas, constituye uno de los problemas más serios que nos toca afrontar. La compartimentación del saber conlleva, además, efectos éticos negativos: cada profesor tiende a considerarse como el soberano de un campo disciplinario, ve con antipatía todo intruso, es decir, todo “rival”. “Más que un espacio dedicado al espíritu y el conocimiento en su sentido más amplio” la Universidad es a menudo un campo cerrado de rencillas increíbles, que nos distancia, cerrándonos al dialogo. Desde esta postura, resulta importante abrir un diálogo que nos permita la comunicación de manera efectiva.

Por otro lado, la concepción de la Universidad como una comunidad de aprendizaje está íntimamente vinculada a los servicios de consejería académica, vocacional y personal, cuyas áreas de intervención incluyen la consejería individual y grupal, la orientación preuniversitaria, la experiencia de primer año, la selección de carreras y del programa de estudios universitarios, la intervención en crisis y en situaciones extraordinarias. Estos servicios contribuyen a que el estudiante desarrolle el conocimiento sobre sí mismo(a), su identidad vocacional, destrezas de estudio, trabajo en equipo y relaciones humanas efectivas, así como las destrezas necesarias para la solución de problemas y la toma de decisiones. La adquisición de este conocimiento y destrezas, impacta favorablemente la ejecución académica del estudiante. (Comité de consejería, orientación y asesoría académica, 2003)

Los estudios universitarios deben servir para tender puentes (integración del conocimiento) entre todas las formas de vida y deben servirnos para identificar un lugar(es) o especialidad(es) desde el(los) cual (es) miremos hacia todos lados y que nos ayude a adentrarnos en lo que creemos ver, dudando siempre de su existencia. En ese sentido, nos parece que la meta principal de los estudios universitarios, desde una perspectiva evolutiva, debe ser el desarrollo integral del estudiantado en sus dimensiones intelectual, emocional, físico y social.

Tanto el componente académico como los llamados servicios “complementarios”, entre los cuales se ha incluido por mucho tiempo los servicios que ofrecen docentes de la consejería, están orientados a atender las necesidades del estudiante tomando en consideración la etapa de desarrollo psicosocial en que se encuentran, procurando asistirlos en la consecución de las tareas evolutivas propias de las etapas por las que atraviesan. El desarrollo de conceptos, así como de actitudes y destrezas, incide sobre el desarrollo integral del estudiante universitario, siendo la consejería un factor que puede facilitar dicho proceso.

68

Nos parece importante señalar lo que según Tinto (1999) aportan los servicios de consejería al desarrollo de un sentido de pertenencia en los universitarios, en la medida en que favorecen que se vea la experiencia universitaria como una integradora. Esta visión integradora es precisamente uno de los puntos cardinales de la transdisciplinarietà, a pesar de que en términos curriculares, en ocasiones ha sido percibida por algunos académicos y estudiantes como una serie de requisitos desconectados unos de los otros (Bayer Comisión, 1998).

Una de las múltiples responsabilidades de los docentes de la consejería es provocar un proceso de reflexión que lleve a que los estudiantes no tomen cursos por cumplir solo con requisitos, sino que construyan un programa acorde con sus necesidades, intereses y metas particulares, tanto educativas como personales. Lo que más falta nos hace no es conocimiento de lo que ignoramos, sino la aptitud para pensar y repensar lo que sabemos. Es, en fin y sobre todo, la voluntad de sustituir la euforia de un conocimiento incapaz de conocerse a sí

mismo por la búsqueda inquietante de un conocimiento del conocimiento (Morin, 2002).

El desarrollo humano del estudiantado universitario incide de manera directa en el logro de sus metas académicas y personales. Al ofrecer los servicios necesarios, la universidad debe mantener una visión integral del estudiante como persona, evitando cualquier peligro de fragmentación y asumir la responsabilidad de atender las diferentes situaciones que estos y estas enfrentan en áreas relacionadas con asuntos de orden personal, académico o psicosocial. El esfuerzo mayor de la universidad al ofrecer servicios a los y las estudiantes debe estar dirigido a desarrollar las habilidades necesarias para obtener los mayores beneficios que sean posibles de la experiencia universitaria (Oetting, Ivey y Weigel, 1970).

La universidad debe ser un espacio particular privilegiado desde el cual miremos la sociedad y, por tanto, desde el cual nos miramos a nosotros mismos. Es esta instancia del desarrollo humano la que nos ayuda, a docentes de la consejería, a profesores y a los estudiantes, a ubicarnos como actores sociales en todo el escenario de la vida. Esto, en tensión y lucha abierta o encubierta con un aparato publicitario que continuamente nos obliga a ser espectadores de nuestra propia vida, a competir entre nosotros(as) y a vernos separados de nuestras responsabilidades universitarias.

La consejería a nivel universitario ha sido definida como todos los servicios ofrecidos por profesionales que poseen destrezas de consejería o terapéuticas que incluyen pero no se limitan a la consultoría, el alcance a grupos identificados como alto riesgo, la capacitación y la enseñanza de nuevos profesionales (Davies y Humphrey, 2000). Los principales focos de atención suelen ser, pero no se limitan a, los asuntos personales, la planificación de carrera, el éxito académico y la intervención terapéutica y en crisis. Tiene sus raíces en la perspectiva evolutiva o de desarrollo humano, por lo que se visualiza el estudiantado desde el contexto de transición entre etapas de vida y no de uno psicopatológico.

Según Pérez Carballo (2007) en el ambiente universitario es necesario que el docente dedicado a la consejería asuma una actitud investigativa, que entienda las congruencias e incongruencias entre la institución universitaria y la percepción que tiene el estudiante sobre los distintos componentes de dicho ambiente. Es aquí que debe hacer recomendaciones específicas sobre aspectos que afectan el desarrollo pleno del estudiante. Cuando no hay equilibrio entre el estudiante y el ambiente universitario, será necesario que este sector docente busque los foros adecuados para presentar y señalar los conflictos existentes y proponer posibles soluciones. Esta autora, señala además que los servicios de apoyo al estudiante, en los que incluye los procesos de consejería en colaboración con los departamentos académicos, no solo aportan a la visión integradora de la experiencia académica, sino que contribuyen al sentido de pertenencia e identificación universitaria que se pretende desarrollar en el estudiante (Pérez Carballo, 2007).

Según Hackner y Cormier (2005) la definición más apoyada sobre la consejería profesional a nivel universitario señala que se refiere a la aplicación sistemática de principios psicológicos, mediante intervenciones cognitivas, afectivas y conductuales dirigidas a facilitar el bienestar, el crecimiento personal y el desarrollo vocacional de las personas que sirve. En esa dirección, Archer y Cooper (1998) plantean que uno de los retos principales de la consejería en las universidades es proveer servicios integrados y coordinados que faciliten a los estudiantes el logro de metas académicas.

La colaboración entre docentes dedicados a la enseñanza y los docentes dedicados a la consejería, aporta al desarrollo de un ambiente institucional que facilita el desarrollo del estudiante (Pérez Carballo, 2007). Cuando se establecen lazos colaborativos entre los departamentos académicos, los servicios de consejería contribuyen al éxito de los estudiantes en forma continua (Coll y Stewart, 2002; Davies y Humphrey, 2000; Archer y Cooper, 1998).

La ayuda que proveen los servicios de consejería en la planificación educativa

está dirigida a que el estudiante logre su desarrollo óptimo, a que tome decisiones que tengan relación con sus metas y que logre un sentido personal. La consejería vista de este modo, parte de la concepción del estudiante como una persona en proceso de desarrollo y esto implica visualizarles como seres integrales que viven y experimentan diferentes etapas en su desarrollo con unas necesidades específicas que deben satisfacer en cada una de ellas. La reflexión personal de las circunstancias y experiencias de vida es, precisamente, uno de los focos de atención del proceso de consejería, siendo uno de sus objetivos la prevención de problemas de mayor envergadura en estudiantes que experimentan dificultades situacionales. De esta manera se enfatiza en la prevención, la educación, el crecimiento y el desarrollo de las personas (Gladding, 1988).

Los docentes de consejería también contribuyen al proceso de integración de los estudiantes a la universidad. Esta integración conlleva, en sí misma, una revisión por parte del estudiante de lo que ha representado para él (o ella) el proceso educativo. Se trabaja con el estudiante el desarrollo de herramientas cognitivas y afectivas que le permiten hacer una buena integración entre sus necesidades y el conocimiento que va adquiriendo a lo largo de su vida universitaria. En este proceso, también se van explorando sus metas y las aportaciones que puede hacer como ciudadano responsable, parte de la sociedad. Los procesos de consejería y psicoterapia en el contexto universitario, al igual que el proceso educativo, tienen que acercarse a la persona como un ser integral en continuo desarrollo.

El desarrollo del ser humano es un proceso de incorporación, elaboración y superación de experiencias vitales, dentro de las cuales se encuentran insertados los años universitarios. Siendo un proceso continuo, el desarrollo humano ha sido conceptualizado utilizando la noción de etapas en secuencia que conllevan la solución de los conflictos inherentes a la etapa en que se encuentra la persona (Rodríguez Arocho, 1991).

A diferencia de otros escenarios, el trabajo en un escenario universitario incluye

una comprensión del contexto educativo particular en que se encuentra el estudiante. Esto incluye estar familiarizados con los estresores que enfrentan, las destrezas que necesitan desarrollar para enfrentar tales estresores y los recursos de los que dispone la institución para atender sus necesidades desde un marco de destrezas que le ayudarán no solo a conseguir sus metas educativas sino también su formación personal y ciudadana. Como dice Morin, (2001), es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbre a través de archipiélagos de certeza.

Mirando la transdisciplinariedad

Durante el siglo XX, se llevaron a cabo importantes cambios o giros en nuestras imágenes del conocimiento y la educación. La metáfora del conocimiento como una fundación o estructura lineal ha sido reemplazada por las imágenes de una red, de un sistema de comunicaciones y de un sistema dinámico. Las imágenes del *currículum* ahora reflejan un nuevo énfasis en la integración, conectividad, vinculación y rearticulación del conocimiento (Vélez Cardona, 2004).

72

Tomados en conjunto, estos cambios apuntan a una tendencia mayor: el cuestionamiento crítico de las formas que han asumido los saberes en la sociedad y, dentro de ésta, en la universidad. También se dice que una universidad en transición es una universidad que se hace cada vez más transdisciplinaria (Klein, 1999). Continuamente nuevas percepciones, conocimientos y experiencias retan la base de conocimientos existentes, rompiendo barreras entre las disciplinas y promoviendo exploraciones de temas unificados en conceptos y nuevas categorías. Es decir, moviéndonos al terreno de la transdisciplinariedad.

Por otro lado, es importante comprender que la investigación transdisciplinaria requiere nuevas formas de diálogo, no sólo entre disciplinas sino sobretodo entre identidades, papeles, funciones, posicionamientos y compromisos de los docentes que participan en ella (Klein, 1998 y Nicolescu, 2002). En ese sentido se ha venido notando, en diversos proyectos de investigación, que los retos que encuentran los equipos de investigación transdisciplinarios están asociados con la

tarea (terminología), las personas envueltas (confianza, comunicación, tiempo y compromiso), y con el ambiente de trabajo. Es necesario atender todos estos elementos para que se pueda desarrollar la integración cognitiva, metodológica, conceptual y personal que se requiere tanto para la investigación, como para otras formas de docencia transdisciplinaria.

Retomando la imagen de una red, entendemos que se hace necesaria la comunicación dinámica y efectiva entre los componentes docentes en la Universidad de Puerto Rico. Esto nos lleva a plantearnos nuevas visiones y definiciones de lo que debe ser la educación post secundaria, a reconfigurar el espacio social y cognitivo de la academia en una nueva comunidad de pluralidades que sea tanto intercultural como interdisciplinaria.

La intención de la transdisciplinariedad, según Miguel Martínez Mígueles (citado por Vélez Cardona, 2008a), es superar la parcelación y fragmentación del conocimiento que reflejan las disciplinas particulares y su consiguiente hiperespecialización, y, debido a esto, su incapacidad para comprender las complejas realidades del mundo actual, las cuales se distinguen, precisamente, por la multiplicidad de los nexos, de las relaciones y de las interconexiones que las constituyen. No debe olvidarse que la identidad de la transdisciplinariedad se basa precisamente en el cuestionamiento y reevaluación permanente de los bordes y fronteras que, muchas veces artificialmente, pretenden deslindar los saberes. Nos parece que en estos momentos resulta importante la integración de todos los componentes docentes en la búsqueda de nuevas prácticas pedagógicas y de investigaciones que sean transdisciplinarias. Es decir que tomen en consideración el paradigma de la complejidad, y de los múltiples saberes que apunten no sólo a una nueva forma de conocer, sino de ser; es más, hacia una total re-humanización de las prácticas de conocimiento (Vélez Cardona, 2008a).

Coincidimos con Marcelo Pakman (citado en Morin, 2003), quien señala que el estudio de cualquier aspecto de la experiencia humana es necesariamente

multifacético, ya que que vemos y reconocemos cada vez más que la mente humana, si bien no existe sin cerebro, tampoco existe sin tradiciones familiares, sociales, genéricas, étnicas, raciales. Según dicho autor, sólo hay mentes encarnadas en cuerpos y culturas, y el mundo físico es siempre el mundo entendido por seres biológicos y culturales.

Vivimos en una sociedad que se hace cada vez más compleja, -o que nos obliga a reconocer tal complejidad- y, por lo tanto, requiere que adecuemos nuestros conceptos, metodologías, axiomas y abordajes para poder ser mas efectivos en nuestras intervenciones. Sobre estos aspectos, Kockelman (1979) y Juarroz (1994) plantean que la transdisciplinariedad es sobre todo una actitud, orientada hacia la comprensión de las contribuciones de todas las disciplinas y formas del saber (como el arte y la poesía, según Juarroz) a partir de una reflexión crítica, filosófica y supra. Nos parece importante plantearnos que la transdisciplinariedad nos provee una manera de pensar y de organizar el conocimiento que nos puede ayudar a abordar la complejidad del mundo, mientras que al mismo tiempo reconoce el papel de los valores en la investigación, en lugar de intentar suprimiros o “encerrarlos” como bien señala Montuori (2008), ubicando al investigador como participante activo y ético en los asuntos del mundo.

74

En la declaración final del Primer Congreso Mundial sobre Transdisciplinariedad, llevado a cabo en el Convento de Arrábida, en Portugal en noviembre de 1994, se señala lo siguiente

Sólo una inteligencia que dé cuenta de la dimensión planetaria de los conflictos actuales podrá hacer frente a la complejidad de nuestro mundo y al desafío contemporáneo de la autodestrucción material y espiritual de nuestra especie. La vida está seriamente amenazada por una técnociencia triunfante, que sólo obedece a la lógica horrorosa de la eficacia por la eficacia. La ruptura contemporánea entre un saber cada vez más acumulativo y un ser interior cada vez más empobrecido conduce a un ascenso de un nuevo oscurantismo, cuyas consecuencias en el plano individual y social son incalculables. (Charter, Convento de Arrábida, 6 de noviembre de 1994).

También se expresa en la declaración final del Primer Congreso Mundial sobre Transdisciplinariedad que

Una educación auténtica no puede privilegiar la abstracción en el conocimiento. Debe enseñar a contextualizar, concretar y globalizar. La educación transdisciplinaria reevalúa el rol de la intuición, del imaginario, de la sensibilidad y del cuerpo en la transmisión de los conocimientos (Boff,1996,p.26).

Nos parece que en esa misma dirección deben moverse tanto la transdisciplinaria como la consejería del Siglo XXI. En palabras de Boff (1996), esta debe ayudarnos a reconocer que *junto al logos (razón) está el Eros (vida y pasión), el pathos (afectividad y sensibilidad) y el daimon (la voz interior de la naturaleza)*.

Podemos ver lo transdisciplinario, como señala la Declaración de Barcelona sobre Transdisciplinaria y Educación (Sanz & De la Torre, 2007), como *una mirada* diferente de la realidad y sus diferentes niveles, fruto de la percepción y la conciencia. Así, pues, lo transdisciplinario no se identifica con teorías, paradigmas o modelos, sino con *una manera de mirar* cuanto sucede en el universo. Esa forma particular de mirar amplia la conciencia, de la individual a la colectiva, llegando a convertirse en transpersonal, queda descrita cuando se afirma que

Si la conciencia es transpersonal, evoluciona hacia niveles superiores, orientada hacia los sentimientos, la autenticidad, la solidaridad, la generosidad, la cooperación, el sentirse miembro activo de una colectividad universal. La educación tiene un papel fundamental en esta transformación hacia una conciencia espiritual y creativa. El cambio de la conciencia personal contribuye al de la conciencia colectiva (Sanz & De la Torre, 2007, p.21).

Por lo antes expuesto, entendemos que los docentes debemos movernos hacia la búsqueda de nuevas formas de unificar las dimensiones humanas que desde los tiempos más remotos han estado fragmentadas y puestas en conflicto: la corporalidad, la inteligencia y el corazón. La corporalidad que sitúa la existencia en un aquí y ahora concreto, de praxis, de acción transformadora; la inteligencia que piensa la totalidad y la complejidad del mundo que habitamos; y el corazón que siente, acoge y abraza su solidaridad con el mundo y el planeta. La realidad físico-natural, la bioantroposocial, la cognitivo-emocional y el propio campo de la experiencia vital, no son realidades independientes, sino que se complementan e interactúan entre sí.

Nos parece que, en estos momentos, el mejor acercamiento para entender las complejidades a las que nos enfrentamos los docentes universitarios es la transdisciplinariedad, ya que podría permitir unificar la diversidad sin que se pierdan las diferencias. Permite, además, que desarrollemos entre todos y todas la capacidad de educar ciudadanos para los tiempos que vivimos y los que están por venir. Como sostiene Vélez Cardona (2004 a), de ahí surge y se consolida la noción de que hacen falta abordajes transdisciplinarios para poder dar cuenta de las dinámicas sociales que impactan a los estudiantes como parte de la sociedad.

Transdisciplinariedad y los procesos de consejería

Tanto la transdisciplinariedad como los procesos de consejería, contribuyen a la formación humana e integral del estudiante. Mediante estos, el/la estudiante va conformando y reconvirmando su visión del mundo, de su entorno y de sí mismo(a). Esta formación se da de manera integradora, en la medida que niveles afectivos, intelectuales, sociales y culturales van convergiendo.

Al igual que la transdisciplinariedad, la consejería ubica al proceso educativo en un ambiente dinámico y complejo, en el que entran en juego un sin número de factores que van mucho más allá de una especialidad o una carrera académica o profesional. Además de considerarse el aspecto dinámico del proceso educativo, es importante que el/la estudiante vea el conocimiento como un todo, es decir, de manera integral. Como plantea Morin (2001), la supremacía de un conocimiento fragmentado en disciplinas, impide a menudo operar el vínculo entre las partes y las totalidades. Por esa razón, se debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprender los objetos en sus contextos, sus complejidades y sus conjuntos. Es por esto que se hace necesario el desarrollar la aptitud natural de la inteligencia humana para ubicar todas sus informaciones en un contexto y en un conjunto. Es necesario enseñar los métodos que permitan aprehender las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo en un mundo complejo. Lo más importante para ambas- la transdisciplinariedad y la consejería- es el ser humano, el ciudadano que se debe desenvolver en una sociedad compleja que aspiramos a que sea democrática.

Ese ciudadano debe asumir una gran responsabilidad en su proceso educativo, así como con su familia, comunidad, sociedad y planeta. Es nuestra impresión que, en esos procesos educativos, la consejería tiene un papel de enorme importancia, ya que dentro del proceso de consejería se enfatiza (entre otras cosas) una visión integradora del que integra el conocimiento con la razón, los sentimientos, la pasión y las emociones y la espiritualidad de cada ser humano individual y colectivamente. Es importante ver, como señala Cillier y Nicolescu (2012), que la realidad transdisciplinaria es plástica. Nosotros formamos parte de la realidad que cambia, producto de nuestros pensamientos, sentimientos y acciones. Lo que significa que nosotros somos totalmente responsables por lo que la realidad es. La realidad no es algo afuera o adentro de nosotros; es exterior e interior al mismo tiempo, en otras palabras

Por lo tanto, la realidad no es única, ni fija, ni estable, sino dinámica, interactiva, fluctuante, de causalidad circular. La incertidumbre sustituye a la certeza absoluta, la intersubjetividad a la objetividad, la auto-organización al control determinista, el diálogo a la imposición. De ahí que surjan conceptos nuevos en las diferentes disciplinas que vienen a avalar la urgencia de abrir la ciencia a una mirada transdisciplinar. (De la Torre, Pujol y Oliver, 2007, p. 6).

77

Nicolescu (2002) afirma que el instalar el pensamiento complejo y transdisciplinario en las estructuras y programas de la universidad va a permitir que ésta evolucione hacia su misión más importante, algo olvidada actualmente, el estudio de lo universal. La universidad debe convertirse en el principal lugar de aprendizaje de una actitud transcultural, transreligiosa, transpolítica y transnacional, y del diálogo entre el arte y la ciencia, lo que representa el eje de una reunificación entre la cultura científica y la cultura artística. Una universidad renovada, debe convertirse en el lugar más adecuado para dar la bienvenida a un nuevo tipo de pensamiento y de acción social. Debe ser un espacio que facilite el dialogo y en donde se propicie el desarrollo del estudiantado como un ser humano integral comprometido consigo mismo, con su familia, sociedad y planeta. Desde esta perspectiva la transdisciplinaria reconoce y acoge la pluralidad compleja de las culturas, proponiendo un abordaje inter y transcultural que nos conduce a descifrar el sentido que religa a las diferentes culturas y a la vez las supera. Así,

el lenguaje transcultural hace posible el diálogo entre todas las culturas y se aleja de la homogeneización.

Por todo lo antes expuesto, el proceso de consejería al igual que la transdisciplinaria, ocupa una posición central en la misión de la Universidad de Puerto Rico (2004), según se desprende de su primer principio *Cultivar el amor al conocimiento, como vía de libertad a través de la búsqueda y discusión de la "verdad", en actitud de respeto al diálogo creador* (p.4). Para fomentar el amor al conocimiento se hace imperativo reconocer aquello que es significativo a la vida de cada estudiante.

De los servicios que ofrecen los docentes de la consejería, es importante hacer un mayor énfasis en aquellos que ayudan a minimizar posibles dificultades educativas y que son compatibles con varias de las concepciones de transdisciplinaria que hemos mencionado en este trabajo. Esto se traduce en colaborar con el desarrollo de destrezas que promueven una comunicación efectiva, el pensamiento reflexivo, creativo y crítico, la habilidad para tomar decisiones, la convivencia solidaria y el trabajo en equipo, destrezas que muchas veces se espera dominen los estudiantes para lograr éxito académico y personal.

Según Álvarez, Toledano y Rivera (1999) el significado que atribuye cada estudiante a los discursos académicos que configuran el quehacer universitario es el resultado de las circunstancias que han rodeado su vida. Para que el cúmulo de información llegue a formar parte del conocimiento adquirido por cada estudiante, debe existir una vinculación con su experiencia personal, la que podría lograr en la medida en que tenga una participación activa de los servicios y oportunidades que la institución ofrece de manera coordinada.

El personal docente de Consejería no solo sirve al estudiantado a nivel individual o grupal, sino también a la universidad como un todo. La comunicación entre docentes que se dedican a la enseñanza en el salón de clases y los docentes de la consejería resulta importante para desarrollar vínculos que fortalezcan el proceso de desarrollo del estudiantado a nivel individual y colectivo. Un

conocimiento sobre aspectos psicosociales que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje resulta importante como punto de partida para entender los múltiples factores que afectan el desarrollo integral de los estudiantes universitarios. Ésta representa otra razón por la cual el enfoque transdisciplinario, nos parece el más apropiado para acercarnos a dicha realidad.

La educación universitaria debe proveer al estudiante de una visión integradora de todos los aspectos de su vida. Siempre debemos tener presente que el estudiante es un ser biológico, que se inserta en unos ambientes físicos concretos a partir de unos patrones culturales. Sus procesos de adaptación y cambio están fuertemente marcados por aspectos afectivos, intelectuales y biológicos. Por lo tanto, se hace preciso reconocer que las aptitudes cognitivas humanas solo pueden desarrollarse en el seno de una cultura que ha producido, conservado y transmitido un lenguaje, una lógica, un conjunto de saberes y de criterios de verdad. (Morin, 1999, p. 20). El conocimiento es un fenómeno multidimensional complejo que requiere de la conjunción de procesos energéticos, químicos, fisiológicos, cerebrales, existenciales, psicológicos, culturales, lingüísticos, lógicos, personales, inter y transpersonales y colectivos; los que engranan y son inseparables unos de otros. En ese sentido, la consejería no debe concebirse meramente como un servicio más que se le ofrece al estudiante, sino uno que debe estar plenamente integrado a su desarrollo intelectual, el que ciertamente tiene un componente eminentemente afectivo y social. Por lo tanto, es importante que se reconozca que la consejería, como parte de una experiencia universitaria integradora es también pedagógica y tiene mucho que aportar a todo el proceso educativo en general.

79

Conclusiones

La educación debe potenciar nuestras capacidades de innovación e invención a la hora de atender situaciones concretas o hipotéticas. Debemos buscar nuevas maneras de abordar las problemáticas actuales y, sobre todo, las futuras del país y del mundo. Nunca nos debemos conformar con acoplarnos a lo que hay. Todo lo contrario, la universidad debe propiciar que se despierten las utopías y

ayudarnos a ser capaces de soñar un país mejor, en un mundo mejor.

Ser responsable socialmente implica romper con la dicotomía adentro/afuera que unas veces implica atrincheramientos y otras veces subordinación. La universidad está dentro de la sociedad y como tal debe comportarse. No podemos olvidar que los estudiantes y docentes de “adentro” vivimos, sentimos y padecemos “afuera”. Es decir, no podemos posicionarnos exclusivamente en ninguna de las dos coordenadas.

Una transdisciplinariedad, bien entendida, no reconoce tal dicotomía pues apela más bien a la re-vinculación holística de todo con lo que nos relacionamos, siempre reconociendo su complejidad. De lo que se trata en la transdisciplinariedad es de develar puentes, establecer redes y re-potenciar la solidaridad, tanto como práctica pedagógica, como valor social cada vez más necesario para la convivencia democrática y pacífica. Es decir, para una reconstrucción y re-humanización de la sociedad partiendo de un ser humano comprometido consigo mismo y con su entorno. En otras palabras, un ciudadano integral y pleno que con su práctica y su teoría vaya “haciendo camino al andar”.

80

Referencias

- Archer, J., & Cooper, S. (1998). *Counseling and mental health services on campus a handbook of contemporary practices and challenges*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Boff, L. (1996). *Ecología, grito de la Tierra, grito de los pobres*. Madrid: Editorial Trotta.
- Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University (1998). *Reinventing undergraduate education: A blueprint for America's research university*. State University of New York, N.Y.
- Bridges, W. (1991). *Making Sense of Lifes' Change and Transitions*. Oxford: Perseus Books.
- Charter of Transdisciplinarity adopted at the First World Congress of Transdisciplinarity (1994). Convento da Arrábida, Portugal, November 2-6, 1994. En <http://perso.club-internet.fr/nicol/ciret/english/charten.htm>

- Charters, W. W. (1944). Four convergent trends in general education, *The Journal of Higher Education*, 15(6), 307-314.
- Cilliers, P. & Nicolescu, B. (2012). Complexity and Transdisciplinarity – Discontinuity, levels of Reality and the Hidden Third. *Futures*, 44 (8),711-718.
- Coll, K. M. & Stewart, R. A. (2002). Collaboration between counseling services and an academic program. an exploratory study of student outcome. *Journal of College Counseling*, 5, 135-141.
- Congreso de Locarno (1997). Qué Universidad para el mañana? Hacia una evolución transdisciplinar de la Universidad. *Bulletin Interactif du Centre International de Recherches et Etudes Transdisciplinaires*, 11, 7. Recuperado en <http://basarab.nicolescu.perso.sfr.fr/ciret/locarno/loca7sp.htm>.
- Davies, D.C. & Humphrey, K.M. (2000). College counseling: issues and strategies for a new millenium. Virginia: American Counseling Association.
- De la Torre, S., Pujol, M.A. & Oliver, C. (2007). Transformación y ecoformación: Reflexiones en torno a una obra pionera. *Revista Encuentros Multidisciplinares*, 25, 1-6.
- Declaración y recomendaciones del Congreso Internacional: ¿Qué Universidad para el mañana? Hacia una evolución transdisciplinar de la Universidad en Locarno, Suiza el 30 de abril al 2 de mayo de 1997. *Bulletin Interactif du Centre International de Recherches et Études Transdisciplinaires*, 11, Juin, 1997, 7p. Recuperado de: <http://basarab.nicolescu.perso.sfr.fr/ciret/locarno/loca7sp.htm>
- Gladding, S. T. (1988). Counseling: A Comprehensive profession. New York: Merrill.
- Hackner, H. y Cormier, S. (2005). The professional counselor: A process guide. Boston: Allyn and Bacon.
- Juarroz, R. (1994). Algunas ideas sobre el lenguaje de la transdisciplinarietà. Recuperado de: www.pensamientocomplejo.com.ar . Accedido el 10 de noviembre de 2009.
- Kanter, S. L., London, H. B. & Gamson, Z. F. (1991). The Implementation of General Education: Some Early Findings. *The Journal of General Education* 40, pp. 119-132.

- Klein, J.T. (2002). Unity of Knowledge and Transdisciplinarity: Contexts of Definition, Theory and the New Discourse of Problem Solving. En, Hirsch Hadorn, G. (Ed.). Unity of Knowledge (in Transdisciplinary Research for Sustainability. Paris: UNESCO: EOLSS Publishers. 43 p.
- Klein, J.T. (1999). Mapping Interdisciplinary Studies. Washington, D.C.: The Association of American Colleges & Universities.
- Klein, J.T. (1998). Notes Toward a Social Epistemology of Transdisciplinarity. *Bulletin Interactif du Centre International de Recherches et Études Transdisciplinaire* (12), 6p.
- Kockelmans, J. J. (1979). Why Interdisciplinarity? En Kockelmans, J. J., (Ed.). Interdisciplinarity and Higher Education, pp.123-160. University Park: The Pennsylvania State University Press.
- Lanz, R. (2010, julio-diciembre). Diez preguntas sobre transdisciplina. AGORA 13 (26), pp. 197-220.
- Morin, E. (1993). El método. La naturaleza de la naturaleza. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (2003 [1990]) Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2002). El método. La vida de la vida. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (2001). El método. Las ideas. Su hábitat, su vida, sus costumbres, su organización. Madrid: Cátedra.
- Morin, (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Montuori, A. (2008). Foreword: Transdisciplinarity. En, Nicolescu, B. (Ed.) Transdisciplinarity—Theory and Practice, pp. ix-xvii. Cresskill, New Jersey: Hampton Press.
- Nicolescu, B. (2002). Manifiesto of Transdisciplinarity. Albany, NY: State University of New York Press.
- Nicolescu, B. (2000). Transdisciplinary and Complexity: Levels of Reality as Source of Interdeterminacy. *Bulletin Interactif du Centre International de Recherches et Études Transdisciplinaires* ,15, 1-13.
- Levinson, DJ., Darrow, E. B., Klein, M. H., Levinson, M. H. & McKee, B. (1978). The seasons of life. New Cork: Alfred A. Knopf.

- Pérez Caraballo, C. (2007). Consejería y comunidades de aprendizaje, *Cuadernos de la Revista Cayey*, 1, 29-44.
- Rattigan, B. T. (1952). *A Critical Study of the General Education Movement*. Washington D.C.: The Catholic University of America Press.
- Rodríguez Arocho, W. (1991). Orientación, consejería y asesoría académica en el contexto universitario. *Enlace*, 10(1), 1-5.
- Tinto, V. (1999). Promoting student success. Informe especial "Student support services: Retention strategies" publicado por el Council for Opportunity in Education, Reference Manual, pp.15-37.
- Toledano, R., Álvarez, L. y Rivera, E. (1999). El componente de servicios al estudiante dentro de la reconceptualización del bachillerato para el año 2000. Manuscrito sin publicar. Facultad de Estudios Generales, Recinto de Río Piedras, Universidad de Puerto Rico.
- UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. Paris: UNESCO.
- Universidad de Puerto Rico (2004). *Misión de la Universidad de Puerto Rico*. San Juan: Autor.
- Vélez Cardona, W. (2007a). Calidad educativa y responsabilidad social de la Universidad. Ponencia presentada en el Segundo Encuentro Regional de Educación y Pensamiento, en Santa Marta, Colombia.
- Vélez Cardona, W. (2007b). Epistemologías de la transdisciplinariedad. Ponencia presentada en el Segundo Encuentro Regional de Educación y Pensamiento, en Santa Marta, Colombia.
- Vélez Cardona, W. (2004 a). El salto transdisciplinario de las ciencias sociales, ensayo sin publicar escrito como resultado de una sustitución de tarea para fines de investigación en el Primer Semestre del Año Académico 2004-2005. Departamento de Ciencias Sociales, Facultad de Estudios Generales, Recinto de Río Piedras, UPR.
- Vélez Cardona, W. (2004b). La vocación transdisciplinaria de los estudios generales. Ponencia presentada en el Encuentro sobre educación y pensamiento, Ponce, Puerto Rico.

