

**El discurso disciplinario de la enseñanza superior: un ejercicio de acercamiento
a las disciplinas como culturas**

Carmen Obregón Rodríguez
Universidad Iberoamericana León
México
carmen.obregon@leon.uia.mx



Licenciada en Pedagogía U.N.A.M. con maestría en Comunicación con especialidad en difusión de la ciencia y la cultura, ITESO. Actualmente labora en la Universidad Iberoamericana León, como Directora del Centro Ignaciano de Formación Humanista. Gestión de servicios educativo universitarios, responsable de asignaturas de formación humanista; programa de maestría en educación humanista; diplomados en filosofía y teología; seminarios, cursos, conferencias; pastoral universitaria. Representante ante el Consejo General Académico y en diversos comités y comisiones. Representante de la Ibero León ante el Consejo de Educación Superior del Sistema de Universidades Jesuitas en México. Dentro de sus publicaciones están Los idiomas: competencias necesarias en el mundo global, en la Revista Contexturas; El investigador como autor: las nuevas formas de decir lo cultural en la revista Texto Abierto; Suministro de referencias para la configuración de identidades en la revista Intersecciones.

ABSTRACT

Desde una perspectiva comunicacional, la enseñanza construye sentidos, por lo que la educación superior desempeña un papel importante en la escenificación y construcción de la representación social de las disciplinas

A partir de la naturaleza cultural y discursiva de las disciplinas académicas, en este ejercicio de investigación me pregunto por la forma en que la afiliación disciplinaria del docente se constituye en un sistema orientador del tipo de prácticas de enseñanza que éste elige para la programación y el desarrollo de su clase en el nivel de licenciatura.

Así, su objetivo fue hacer visible con referentes empíricos concretos e institucionales, la forma en que el docente traduce a través de sus prácticas las representaciones sociales de su disciplina en una racionalidad pedagógica específica que, al ser coincidente con dichas representaciones, las valida y reproduce.

Intento justificar en primer término, la importancia de un mayor conocimiento del contexto cultural que tiene lugar al interior de la educación superior, y una mejor comprensión de las causas e implicaciones que las diferencias disciplinarias tienen en la enseñanza y el aprendizaje; y dar cuenta de algunas de las incursiones de investigación empírica en este ámbito.

Luego de detallar la propuesta de clasificación de las disciplinas del inglés Tony Becher, que constituirá el sustento teórico-metodológico de mi investigación, establezco el por qué de la selección del corpus y describo la metodología usada para su análisis.

En el apartado de Resultados, realizo una comparación de las guías de estudio de las materias del área básica de 15 licenciaturas, para ejemplificar con referentes

concretos e institucionales la factibilidad de reconocer modelos de enseñanza (en cuanto a metas, recursos didácticos y métodos) derivados de la identidad propia de las diferentes áreas del conocimiento.

Por último, en las conclusiones, pretendo enmarcar los aportes concretos de esta investigación dentro de una eminente preocupación por encontrar nuevas formas de articular el diálogo interdisciplinario; de integrar la diversidad que nos habita y nos estructura, y que forma parte de nuestras herencias y de nuestro presente cultural.

PALABRAS CLAVE

Interdisciplina, cultura, prácticas pedagógicas, enseñanza superior

INTRODUCCIÓN

A partir de la convicción de que el manejo de la diversidad está en el corazón de la educación superior, y entendiendo la cultura como un espacio de representaciones compartidas, el presente trabajo toma como objeto de estudio el discurso escrito de la enseñanza de las disciplinas, y se basa fundamentalmente en la teoría de las representaciones sociales, en el análisis semiolingüístico del discurso, y en estudios sociológicos de perspectiva constructivista sobre las diferencias disciplinarias.

Se trata pues de una serie de conocimientos sobre los procesos de comunicación y producción de sentido, en feliz coincidencia con la investigación como ejercicio académico de reflexión sobre sus propios procesos; en busca de una mejor comprensión de cómo las diferencias disciplinarias están incrustadas en la vida cotidiana de la universidad.

Además de aclarar los enlaces entre la enseñanza y los grandes dominios del conocimiento, este trabajo supone un ejercicio de reconexión de la estructura y la agencia, o la teoría y la práctica, con base en la fuerza de las representaciones como

dinamizadoras de la acción. Y lo hace por medio de ejemplos concretos, enmarcados en un contexto institucional específico, por lo que las manifestaciones de las disciplinas en las prácticas retratadas en ocasión de este trabajo, probablemente variarían en el contexto de otra institución. En este mismo sentido, considero necesario señalar que las materias escolarizadas parecen diferir significativamente de las disciplinas científicas tradicionales, tal y como señalan Stodolosky y Grossman (Hativa, 1995, p. 71) y Goodson (1998), y como intentaré ejemplificar con el corpus seleccionado.

Desde una perspectiva comunicacional, la enseñanza construye sentidos (que es lo que se pone en juego cuando se trata de representaciones sociales), por lo que la educación superior desempeña un papel importante en la escenificación y construcción de la representación social de las disciplinas.

Transmitir los supuestos principales de la disciplina a futuros integrantes de la comunidad, es parte del *continuum* de comunicación de la ciencia. Implica producir sentido, persuadir de su interés e importancia, formar opiniones favorables, y encauzar en ciertas direcciones los intereses y hasta la conducta del estudiante.

JUSTIFICACIÓN

Sobre la división de los campos del conocimiento en relación con estilos, preferencias y prácticas prevalecientes al interior de los mismos, y en el ámbito específico de las ciencias y lo académico, existen, como señala Fuentes Navarro (1994, p. 38), generalizaciones hechas a partir de ejemplos tomados de disciplinas particulares (como la física y la química).

En lo académico concretamente y en el contexto angloparlante, Tony Becher (1989, 1993) realiza una pormenorizada revisión de los acercamientos de otros autores, principalmente ingleses, a las diferencias disciplinarias, así como de las principales taxonomías que con base en esas diferencias han sido construidas.

Basado tanto en factores cognoscitivos como en el cruce entre aspectos epistemológicos y sociológicos, Becher establece los siguientes cuadrantes (que describo anticipando la apuesta metodológica de mi análisis):

- Disciplinas Duras/Puras : caracterizadas

principalmente por la naturaleza acumulativa del conocimiento, donde hay una relativa progresión lineal, problemas subdivisibles y atacables individualmente; que exponen regularidades y dan importancia al descubrimiento.

- Disciplinas Duras/Aplicadas : con propósitos y fines claros y prácticos, con resultados traducibles en productos y técnicas; donde lo importante es saber cómo.
- Disciplinas Blandas/Aplicadas : que interpretan el conocimiento blando/puro para entender y manejar las condiciones de complejidad de las situaciones humanas; cuya efectividad es juzgada por criterios funcionales y de utilidad. Como su preocupación está en realizar la práctica, sus resultados son protocolos y procedimientos.
- Disciplinas Blandas/Puras : asuntos básicamente recurrentes, problemas multifacéticos y no fácilmente divisibles; preocupadas por las instancias particulares; cuyo producto final típico son la comprensión y la interpretación.

Partiendo de una demostrada interconexión entre cultura disciplinar y conocimiento disciplinar, la cuestión de si la enseñanza varía dependiendo del área de conocimiento y cómo es un enfoque relativamente nuevo, que ha recibido poca atención especialmente si se le contrasta con el reconocimiento general de que los académicos se identifican fuertemente con su disciplina (Becher 1989, 1993; Biglan 1973; Hativa, 1995; Neumann, 2001 y en el ámbito nacional Gil, 1994, y Ducoing, 1996).

Y es precisamente esta dimensión cultural de las prácticas de enseñanza la que despierta mi interés y anima el presente trabajo, cuya pertinencia académica estriba en que una mejor formación profesional sería aquella en la que los docentes, en una dinámica de continua reflexividad, hicieran conciencia respecto de que la metodología (didáctica) que siguen está determinada por la disciplina que enseñan. Aprender una disciplina es aprender un “método”, que a su vez es parte de la disciplina misma.

La conveniencia analítica del eje disciplinario estriba en que la diversidad parece tener una forma de organización regular. El conocimiento de la estructura y organización de las disciplinas, de la cultura y el contexto en los que tiene lugar la enseñanza, de las causas y consecuencias que estas diferencias implican en lo educativo, permitiría mejorar la calidad de la instrucción y los resultados de la enseñanza.

La serie de referencias aludidas coinciden en la necesidad de estudios a micronivel que busquen explicaciones a las diferencias sistemáticas entre disciplinas y que puedan ser usados para sustentar políticas institucionales más efectivas, así como avanzar en el arduo camino hacia la interdisciplinariedad.

OBJETIVOS

El objetivo de esta investigación fue hacer visible con referentes empíricos concretos, la forma en que el docente traduce, a través de sus prácticas, las representaciones sociales de su disciplina en una racionalidad pedagógica específica que, al ser coincidente con dichas representaciones, las valida y reproduce. Todo ello en busca de una mejor comprensión de cómo las diferencias disciplinarias están incrustadas en la vida cotidiana de la universidad.

Así, partiendo de la naturaleza cultural y discursiva de las disciplinas académicas, me pregunto por la forma en que la afiliación disciplinaria del docente se constituye en un sistema orientador del tipo de prácticas de enseñanza que éste elige para la programación y el desarrollo de su clase en el nivel de licenciatura.

METODOLOGÍA

Con una estrategia de análisis comprometida teóricamente con la hipótesis del efecto diversificador de las afiliaciones disciplinarias, realizo una comparación de sus discursos con la intención de reconocer las representaciones que se construyen intersubjetivamente en el aula; para ejemplificar con algunos referentes concretos e institucionales la factibilidad de reconocer modelos de enseñanza (en cuanto a metas, recursos didácticos y métodos) derivados de la identidad propia de las diferentes áreas del conocimiento.

Para ello, a continuación pretendo justificar la selección del corpus general de textos que recogen el hecho y que constituyen el referente empírico de esta investigación, aludiendo a

tres aspectos principales:

a) La noción de L.S. Shulman (1986) sobre el conocimiento pedagógico de las disciplinas (Hativa, 1995, pp.65-70), que incluye las formas de representar y formular la materia de manera que ésta resulte comprensible para los alumnos (por ejemplo: analogías, ilustraciones, ejemplos y demostraciones); y que retomo aquí porque estando en función de las representaciones que sobre el contenido de su materia tienen los profesores, pone en evidencia la presencia de diversas culturas disciplinarias.

b) Para analizar dicho conocimiento, recorro a los programas de las asignaturas porque, de acuerdo con Goodson (1995, p. 99), el estudio del currículum escrito aumentará, entre otras cosas, nuestro conocimiento de los valores y propósitos representados en la enseñanza.

c) Consideraré los programas de asignaturas que forman parte del nivel de licenciatura “en el entendido de que [es] en esa fase de su formación [donde el alumno] se encuentra expuesto, de manera sistemática y expresa, al conjunto de valores y orientaciones específicas de su disciplina de afiliación” (Gil, 1994, p. 184), y aprovecho para advertir sobre la diferencia existente entre las prácticas educativas en este nivel de la educación superior y aquellas propias del posgrado.

De esta manera, la metodología utilizada fue la siguiente:

1. Elección de las guías de estudio de las asignaturas que constituyen el área básica (180) de los programas de Licenciatura (15 en total) de la universidad en que trabajo, como unidad de análisis y referente empírico, por considerarlas representativas de las prácticas de enseñanza vigentes; por ser descriptivas de la racionalidad pedagógica del docente, y por constituir la declaración formal de la manera en que éste abordará la materia.

Elegí esta área básica en función de que el corpus realizara las categorías en que se dividen las disciplinas de acuerdo con la tipología adoptada, buscando con ello garantizar hitos representativos de cada segmento.

2. Distribución de las asignaturas seleccionadas en las categorías establecidas, considerando como juicio de diferenciación los elementos a los que hacen

referencia Becher (1989, 1993), Neumann (2001) y todos los autores del libro editado por Hativa y Marincovich (1995).

3. Selección de los aspectos del corpus a ser analizados.
4. Identificación de la ocurrencia y/o ausencia de los elementos constitutivos de las diferencias disciplinarias a los que hacen referencia los autores consultados.

RESULTADOS

Objetivo	Énfasis distintivo	Frecuencias			
		D/P	D/A	B/P	B/A
Adquisición de Conocimientos	Proporcionar una comprensión básica (matemáticas y ciencias naturales)	14% conocer	20% conocer	38% conocer	38% conocer
	Proporcionar una apreciación (literatura y artes)	39% comprender		29% comprender	22% comprender

	Proporcionar conocimientos (historia y ciencias sociales)	51% analizar		50% analizar 20% identificar 31% distinguir	48% analizar 38% identificar
Aplicación de Conocimientos	Proporcionar conocimientos de la materia en profundidad (disciplinas puras)	37% aplicar 57% resolver	24% aplicar 24% resolver	13% aplicar 15% resolver	35% aplicar 20% resolver
	Preparar a los alumnos para una carrera profesional (disciplinas aplicadas)	57% manejar 20% reproducir, demostrar	66% manejar		
Integración de Conocimientos	Formar valores disciplinares (puras)	31%		15% relacionar	83%
	Promover pensamiento creativo (aplicadas)	relacionar		22% sintetizar	desarrollar

Cuadro No. 1

En cuanto a los *Objetivos* de las asignaturas, en la dimensión Pura/Aplicada los profesores del primer rango otorgan mayor importancia a la adquisición de conocimientos (por el hecho mismo de conocer) que los de las disciplinas aplicadas, para quienes su aplicación e integración constituyen el objetivo principal del curso, como lo

evidencian los porcentajes de frecuencia de aparición de habilidades como el manejo y la aplicación misma.

Pasando a la dimensión Dura/Blanda, el profesorado de las disciplinas duras parece dar mayor importancia a objetivos del segundo tipo, aplicación de conocimientos, en función de un consenso más amplio y un más alto grado de predictibilidad. Mientras que quienes enseñan en las blandas favorecen los objetivos de adquisición e integración.

Parece lógica la diferencia en número y la gran variedad de objetivos y habilidades encontradas en las materias clasificadas como blandas en esta investigación si en contraposición con lo estructuradas o paradigmáticas de las disciplinas duras, en las ciencias sociales y las humanidades la complejidad es vista como un aspecto legítimo del conocimiento (Hativa, 1995, p.8), y lo no restringido de los fenómenos estudiados por ellas se refiere al hecho de que el campo es relativamente ilimitado. Así, si las áreas del conocimiento menos estructuradas son comúnmente llamadas “campos de estudio” y se caracterizan por no contar con parámetros del todo definidos y por no tener una estructura lógica y una metodología generalmente aceptada, resulta simplemente previsible que también se privilegie el conocimiento de diversas teorías y acercamientos, y el manejo de metodologías y técnicas varias, y se haga referencia a proporcionar al alumno criterios de selección para la utilización de uno u otro esquema y/o enfoque: 49%.

Otro aspecto que sobresale en este rubro, es el de la seriación de las materias para el cual se apoyan los planteamientos de Hativa (1995, p.26) sobre la mayor cantidad de conocimientos previos requeridos por las disciplinas Duras/Puras (conocimiento más substancial lo llama esta investigadora).

Tanto el grado de seriación como la cantidad de materias que constituyen un prerrequisito para estudiar otras posteriormente, parecen tener que ver también con la naturaleza de la disciplina.

Actividad	Duras Puras	Duras Aplicadas	Blandas Puras	Blandas Aplicadas
Exposición del profesor	54%	27%	22%	4%
Ejercicios	34%	33%		14%
Resolver problemas	28%		15%	4%
Prácticas de laboratorio (incluye experimentación)	25%			
Prácticas (de laboratorio o Computacionales)		24%		
Discusión de lecturas, Seminario (previamente hechas)	14%	3%	43%	22%
Discusión de casos o de las prácticas	11%			
Investigación documental		9%	11%	7%
Investigación de campo				10%
Exposición de los alumnos			24%	16%
Desarrollo o Diseño	5%			
Elaboración de ensayos			9%	1%
Sintetizar			4%	3%
Visitas	2%		4%	
Analizar textos				4%
Videos	5%		11%	4%
Dinámicas			11%	10%

Cuadro No. 2

En el rubro de las

actividades, parece evidenciarse

que los profesores de las disciplinas Blandas/Aplicadas tienden a enfatizar metas relacionadas con el “pensamiento” más que las vinculadas con los “hechos”, y a favorecer la discusión y los proyectos independientes más que la exposición por parte del profesor. Resulta significativa la diferencia encontrada a este respecto entre las alusiones a la técnica expositiva (81% para el caso de las disciplinas duras sumadas, contra 26% de las blandas; y especialmente un escaso 4% en las blandas aplicadas en particular).

Otros resultados empíricos (Hativa, 1995, p.26) apuntan a una promoción más generalizada del papel activo y participativo de los alumnos en clase por parte de las artes y humanidades, mientras los profesores de ciencias naturales muestran más frecuentemente comportamientos que favorecen la estructura y organización de la materia de estudio. En el caso de mi ejercicio la distinción aparece en la dimensión dura contra blanda, donde un 65% en las blandas priorizan actividades de discusión, debates, seminarios; en oposición a las duras aplicadas, donde “aplicar” y “manejar” modelos, programas, equipos, datos, lenguajes y herramientas, constituyen el 90%, de las habilidades que se intenta desarrollar.

El rango más amplio de metas y prácticas educativas en la dimensión blanda, y el que sus profesores favorezcan la participación del alumno y le den cierto grado de elección, está relacionado también con la mayor libertad que les otorga el que no se vean restringidas por una secuencia estricta, lo cual marca una interrelación más con los aspectos analizados anteriormente.

Las formas de *Evaluación* del aprovechamiento de los alumnos en los cursos, muestra que en las disciplinas Duras/Puras los profesores se interesan mayormente por niveles de logro absolutos; mientras que los de las blandas atienden también al esfuerzo y la participación.

Formas de Evaluación	Duras Puras	Duras Aplicadas	Blandas Puras	Blandas Aplicadas
Exámenes	100%	48%	63%	45%

Tareas, trabajos y reportes	65%	42%	54%	60%
Proyecto final		18%	20%	29%
Exposiciones		3%	20%	8%
Evaluación de sus compañeros				3%
Sin datos a este respecto		45%		

Cuadro No. 3

La importancia dispensada a los estándares en la ejecución (logros absolutos) no solo resulta consistente con un mayor consenso sobre la verificación del conocimiento en la franja dura, también refleja una cultura más amplia: representa ideas sobre la superioridad de las ciencias exactas y enfatiza “la habilidad” como la llave del éxito.

En lo que respecta a la *Bibliografía*, las diferencias resultaron tanto cuantitativas como cualitativas. Para el primer aspecto, los datos proporcionados son más completos en la dimensión blanda, donde también la naturaleza de las fuentes es mucho más variada como puede verse en el cuadro no. 4, aunque entre estas materias aparezcan también los casos en que se hace uso de apuntes o de un texto exclusivamente.

Datos con que cuenta	Duras/ Puras	Duras/ Aplicadas	Blandas/ Puras	Blandas/ Aplicadas
Sin bibliografía	5%	9%	4%	2%

Autor	95%	91%	96%	98%
Título	95%	91%	96%	98%
País	54%	60%	79%	61%
Editorial	88%	91%	95%	98%
Año	60%	69%	75%	63%
Observaciones	0% publicaciones periódicas o fuentes electrónicas	2% incluye revistas	2% incluye periódicos y revistas	1.5% incluye revistas 1.5% internet

Cuadro No. 4

En lo cualitativo, me atrevería a decir que casi el 100% de la bibliografía de las disciplinas Duras/Puras lo constituyen libros de textos, que junto con manuales componen también la totalidad de la bibliografía citada para las Duras/Aplicadas.

Este dato puede leerse desde la perspectiva de T.S. Kuhn (1971) como característico de ciencias maduras donde, a diferencia del patrón de desarrollo en otros campos, los conocimientos se basan en libros de texto, los cuales constituyen una fuente de autoridad y el vehículo pedagógico para enseñar al estudiante lo que su comunidad científica contemporánea acepta como verdadero y para comunicarle el vocabulario y la sintaxis de su lenguaje especializado (Kuhn, 1971, pp.213-218).

CONCLUSIONES

"The habit of active thought with freshness can only be generated by adequate freedom.

Undiscriminating discipline defeats its own object by dulling the mind"

A.N. Whitehead

Supongo que esta cita debe referirse a una de las acepciones de disciplina que aparecen en el diccionario, relativa a la sujeción a normas severas. Sin embargo, hago uso de ella por considerar que bien puede aplicarse en este caso al empleo que, de manera bastante poco estricta, le he dado al concepto en este trabajo como campos (en los sentidos sociológico y epistemológico) circunscritos en la actividad académica.

Y es que sin pretender asumir una postura reduccionista que borre toda la especificidad de los dominios de cada disciplina, ni la noción de rigor de sus especialidades, considero que no puede pasarse ya por alto que estamos formando sujetos en y para un mundo donde se están cayendo a pedazos los paradigmas de la modernidad, y del otro lado parece no haber nuevos asideros; donde ha tenido lugar una ruptura irreversible de los horizontes que creíamos absolutos. Y donde una de las pocas certezas que prevalecen es que la comunicación libre está en la esencia del progreso intelectual (Becher, 1989, p. 137).

Por ello, en mis conclusiones me aboco en primer lugar a la necesidad de estudiar más los diversos grupos disciplinarios en relación con los mundos educacionales que habitan. Solo si entendemos la naturaleza específica de sus contenidos y sus metas particulares podremos mejorar significativamente la enseñanza y orientar el diseño curricular; porque, valga insistir, esos mundos suponen un concepto de enseñanza/aprendizaje implícito, así como un conjunto de procesos interpretativos que atraviesan la construcción de un uso diferenciado de métodos de enseñanza por parte de las disciplinas, que confiere a los mismos diversos significados a partir de los marcos de referencia y los entornos de

interpretación en que se realiza la interacción con ellos.

Así, en segundo lugar, reiteraría el énfasis que el docente hace, tanto explícita como implícitamente, en aquello que su disciplina considera importante, no sólo en términos de contenidos, sino de la naturaleza de las metas que se plantea y de aquello que exige de los alumnos.

Las intenciones y resoluciones del docente coinciden con los campos específicos del conocimiento que cultiva y con las tradiciones de la comunidad disciplinaria a la que pertenece. Es precisamente de las características epistemológicas y sociológicas de esas culturas disciplinarias, constituidas en verdaderos sistemas, de las que se desprenden sus prácticas pedagógicas concretas.

Considero que el corpus del trabajo ejemplifica dicha concordancia, y pone también en evidencia algunos cuestionamientos importantes para la educación superior:

- Cómo incorporar en sus programas una ampliamente compartida recomendación hacia la flexibilidad en la formación de futuros profesionistas que deberán adaptarse a las demandas de un entorno constantemente cambiante.
- Cómo balancear las presiones contrarias de la especialización, por una parte, y de perspectivas en pro de la integración de los saberes, por otra.
- Y en este mismo sentido, cómo atender desde la educación superior el cuestionamiento sobre la estructura disciplinaria; no tanto en lo administrativo, sino en lo relativo a la ampliación de la organización de la actividad intelectual (Wallerstein, 1996, pp. 105-111).
- Cómo contrarrestar los perniciosos efectos de esquemas que devienen poco tolerantes: “Cada colectividad de pensamiento considera incompetente a quien no pertenece a ella” (Fleck, 1946, p. 127); y que en muchos casos se traducen en prejuicios y prácticas absurdas que ponen en riesgo el éxito de algunos alumnos (me refiero a la identificación de ciertos estilos y habilidades con una disciplina en particular, y la forma en que con estos preconstruidos el docente “mide” a alumnos que pudiesen ser diferentes).
- De qué manera podemos, como sugiere Fleck (1935, pp. 76-77), dar un giro en la

educación que nos permita ver los condicionamientos [disciplinarios], y cómo han sido determinados históricamente, con objeto de crear otras predisposiciones mentales [de mayor apertura] y educar a las personas a vivir en ellas.

Si no podemos saltar por encima de nosotros mismos; si siempre cargamos con nuestra situación histórica, nuestra experiencia concreta, y el horizonte comprensivo desde el cual damos sentido a los fenómenos particulares (Coreth, 1985, pp. 40-41); consideremos, de entre nuestras pertenencias múltiples, la disciplinaria en una sincera preocupación por abrir nuestra preconcepción en tanto que tal.

Ante el eminente cuestionamiento de que son objeto las fronteras disciplinarias, se impone la redefinición de mapas culturales y cognoscitivos: hay que conocer/aprender más, pero también y sobre todo, hay que conocer/aprender de forma diferente.

Y es en esta búsqueda de nuevas formas de articulación, una de las preocupaciones que flotan en el ambiente en varias dimensiones (lingüísticas, históricas, sociales, etc.), que emerge el pensamiento interdisciplinario como pertinente en el caso de objetos de estudio y comunidades (Fuentes, 1998) como los son las disciplinas y las profesiones. Adquiere entonces un carácter de inaplazable, la reconfiguración del sentido de la prácticas docentes ante un entorno tan rápidamente cambiante que deviene amenazante para la educación superior ante nuevos mapas laborales y nuevos modos de trabajar que exigen una actualización de lógicas y modelos de comunicación interdisciplinaria.

En el marco de las disciplinas como culturas, no resulta aventurado afirmar que el manejo de la diversidad está en el corazón de la educación superior. La universidad tiene que ver con lo interdisciplinario; supone una comunicación abundante (de ahí su gestión colegiada de lo académico), porque es al interior de la universidad que se da el diálogo entre los diferentes saberes sobre la realidad: es ella la que realiza ese diálogo, pero también la que lo provoca.

No se trata sin embargo de cualquier tipo de diálogo. No siendo el cometido de esta investigación el debate de fondo sobre las diferencias conceptuales entre interdisciplinaria, transdisciplinaria, multidisciplinaria, posdisciplinaria, etc., me limito a plantear la posibilidad de una comunicación articuladora de las culturas disciplinarias no desde una complacencia relativista (que de entrada desalienta la

búsqueda de puntos de coincidencia en el terreno cognoscitivo porque no acepta la viabilidad de acuerdos fuera del sistema de creencias, valores y normas de una comunidad particular); ni desde un ideal absolutista basado en un principio universalista en búsqueda de una cultura monolítica y coherente (y que supone la asimilación de todas las culturas a un único patrón “verdadero”); sino desde una perspectiva pluralista para la cual “no hay una única, correcta y completa manera de caracterizar a la ciencia, lo mismo que no puede haber una única, correcta y completa manera de representarse al mundo” y donde la idea de hechos “no es la idea de hechos absolutos cuya existencia es independiente de los recursos conceptuales, metodológicos, tecnológicos y prácticos que tengan los agentes que intentan conocer el mundo” (Olivé, 2000, p. 189).

Producto de un proceso iniciado hace varias décadas, el contexto socio-histórico impone sobre los campos disciplinarios demandas particulares y cuestiona sus objetos, metodologías y organización especialmente en lo que concierne a rígidas fronteras y a maneras poco tolerantes de encarar la diversidad en una producción y transmisión del conocimiento relacionada cada vez en mayor grado con esquemas de conexión o desconexión a redes.

Sin embargo, todo ello no es fácil en culturas tan fuertemente orientadas disciplinariamente. Una conceptualización más allá de las disciplinas no sólo tiene implicaciones para la formación y la discusión reflexiva sobre las profesiones; implicaciones metodológicas para el trabajo concreto; para la formulación misma de problemas. Requiere además una reconceptualización al interior de cada disciplina y plantea una problemática fundamentalmente epistemológica.

La recompensa a un esfuerzo de tal magnitud no sería despreciable. El proceso de mezcla es también fuente de enorme creatividad cultural y dinamismo. La hibridación de la cultura es la base de un trabajo más original y emocionante. Los replanteamientos y la movilidad son fuentes potentes de innovación y desarrollo, y traen consigo nuevas maneras de mirar las cuestiones conocidas (Becher, 1989, pp. 100-158) y también de descubrir oportunidades hasta ahora inexploradas.

BIBLIOGRAFÍA

- Becher, Tony (1993). Las disciplinas y la identidad de los académicos. En Pensamiento Universitario, 1 y disponible en <http://www.argiropolis.com.ar/documentos/Becher.htm>.
- (1989). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. España: Gedisa, Biblioteca de educación, 2001.
- Biglan, Anthony (1973). The characteristics of subject matter in different academic areas. *Journal of Applied Psychology*, 57 (3), 195-203.
- Coreth, Emerich (1985). *¿Qué es el hombre? Esquema de una antropología filosófica*. Barcelona: Herder.
- Ducoing Watty, Patricia (1996). Formación de docentes y profesionales de la Educación. En Ducoing Watty, Patricia y Monique Landesmann Segal (coords.), *Sujetos de la educación y formación docente* (pp.223 a 353). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C..
- Fleck, Ludwik (1935). Scientific observation and perception in general. Disponibles en Polish Philosophy Page, <http://www.fmag.unict.it/polhome.html>.
- Fuentes Navarro , Raúl (1998). *La emergencia de un campo académico: continuidad utópica y estructuración científica de la investigación de la comunicación en México*. México: ITESO-Universidad de Guadalajara
- (1994). *Notas sobre filosofía y sociología de la ciencia*. México: ITESO, Huella, cuadernos de divulgación académica 23.
- Gil Antón, Manuel (dir.) y Equipo Interinstitucional de Investigadores sobre los Académicos Mexicanos (1994). *Los rasgos de la diversidad, un estudio sobre los académicos mexicanos*. México: UAM Azcapotzalco.
- Goodson, Ivor F.(1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Ediciones Pomares 1998, Educación y Conocimiento.
- Hativa, Nira (1995). What is taught in an undergraduate lecture? Differences between a marched pair of pure and applied disciplines. En Hativa, Nira y Michele Marincovich (editors), *Disciplinary differences in teaching and learning: implications for practice* (pp.19-30). San Francisco: Jossey-Bass.

Kuhn, T.S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

Neumann, Ruth (2001). Disciplinary Differences and University Teaching. *Studies in Higher Education*, 26 (2), 135-146.

Olivé, León (2000). Heurística, multiculturalismo y consenso. En Velazco Gomez, Ambrosio (coord.), *El concepto de la heurística en las ciencias sociales y las Humanidades* (pp.176-200). México: Siglo XXI/ UNAM Centro de Investigaciones Interdisciplinarias.

(pp.71-80). San Francisco: Jossey-Bass.

Wallerstein, Immanuel (coord.)(1996). *Abrir las ciencias sociales*. México: Siglo XXI-CIIH, UNAM.