

Posibilidades de la formación trans-disciplinar en Ciencias Sociales

“La disciplinariedad, la pluridisciplinariedad, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad son las cuatro flechas de un solo y mismo arco: el del conocimiento” (Nicolescu, La transdisciplinariedad. Manifiesto, 1996, pág. 37)

Juan Manuel Castellanos O¹

Resumen

En esta ponencia me propongo analizar la experiencia de la formación en Ciencias Sociales desarrollada en la Maestría en Ciencias Sociales de la Universidad de Caldas. Este postgrado que asumió el reto de “abrir las ciencias sociales” entre ellas, y con las otras ciencias y áreas del saber, se ha enfrentado a obstáculos gnoseológicos, epistémicos y metodológicos, así como a rutinas disciplinarias de saber-poder que han implicado una revaluación constante de las posibilidades de tal cometido. En este sentido me propondré analizar los retos y los obstáculos que implica, en contextos concretos de reproducción de disciplinas sociales, la formación de científicos sociales a través de modelos no disciplinares de producción de saber certero, consistente y creativo sobre lo social.

Palabras clave: Enseñanza de la teoría, educación superior, postgrados, ciencias sociales, tras-disciplina, teoría social.

Condiciones de partida

En el año 2000 nos propusimos como meta aumentar la oferta de postgrados de la facultad de ciencias jurídicas y sociales de la Universidad de Caldas. Al final de la década esperamos tener por lo menos 20 programas de maestría y varios doctorados (Consejo de facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, 1999). Esa meta estaba

¹ Profesor asociado del Departamento de Antropología y sociología. Universidad de Caldas. (<https://sites.google.com/site/ccsociedad/>). Email: Juan.castellanos@ucaldas.edu.co.

directamente orientada a mejorar y ampliar las posibilidades de formación de nuestros egresados, especialmente, y a consolidar los procesos académicos de la Facultad y sus departamentos, recientemente creados (1998). Es por ello que al interior del Consejo de Facultad y especialmente de su comisión de investigaciones y postgrados, atendimos esta meta, pero preveíamos la dificultad que tendría, en tanto las condiciones de consolidación y fortaleza de las nuevas unidades académicas no eran aún suficientes para permitir propuestas individuales.

Con la valoración de estas constricciones estructurales asumimos que si bien, los departamentos individualmente, no tendrían con qué soportar los nuevos programas, de conjunto representaban una masa crítica de docentes con maestría y unos pocos con doctorado, dispersos entre los distintos departamentos, que podría ser activada para un programa común. ¿Y qué era lo común? Pues el nombre: facultad de ciencias sociales.. Acordado en la fusión de los antiguas facultades-programa: Estudios de Familia, Trabajo social y Derecho, Ciencias sociales, y alimentado ahora por nuevas unidades académicas: Economía y Administración, Desarrollo Humano y Antropología y Sociología. El nombre no solo era ahora una sombrilla común y genérica que nos abrigaba en un nuevo hogar, sino era un reto por desarrollar en las nuevas vecindades profesionales, académicas y discursivas (Castellanos & Serrano, 1996).

En ese contexto fue que surgió la posibilidad-necesidad de formular un programa común, que teniendo como eje de articulación a la facultad, lograra volver efectivos los procesos de integración alrededor de la investigación y la formación. La maestría en ciencias sociales, surgió, en este contexto, como una oportunidad para juntarnos, para conversar, para potenciar las sinergias y los diálogos posibles en un archipiélago de disciplinas y profesiones recientemente alinderado.

Los grupos: una vía práctica de pluri, inter o transdisciplinarietà

¿Pero qué era lo común? ¿Qué era lo acumulado? ¿Para dónde queríamos dirigir esa fuerza cinética? He ahí un dilema y un debate aun no terminado. El panorama no era ceñido a esta universidad y estas unidades académicas, tenía los contornos genéricos, diagnosticados y descritos por distintos autores y comisiones: disciplinas sociales en proceso de reorganización, disciplinas y profesiones discutiendo abierta o sesgadamente acerca de las prioridades de formación, investigación y proyección, programas académicos y adscripciones disciplinares y profesionales que se veían amenazadas entre sí y que ampliaban la enumeración de argumentos para su propia supervivencia, entre otros. Además apoyado por procesos de formación e investigación de los docentes que difícilmente se concretaban en soportes académicos novedosos o que ampliaran la productividad general.

Los grupos de investigación, una nueva política que estrenábamos comenzando el 2000, apenas se estaban consolidando con distintas estrategias. Si bien había una enumeración de grupos escalafonados por COLCIENCIAS, estos aún no se constituían en comunidades académicas exentas, con su propia lógica y trayectoria. Eran más un conjunto de colegas que prestaban su nombre, sus proyectos y sus escritos para fundar una nueva agrupación, casi todas ficticias. Ha pasado casi una década de ello, habrá que ver que tanto ha cambiado el panorama.

Los grupos de investigación, esencialmente interdisciplinarios, se convertían en una oportunidad para ligar la investigación con la formación de postgrado, siguiendo el ánimo de las políticas. Por ello fueron identificados como los principales socios, más que los departamentos, anclados en las disciplinas y las profesiones, para el desarrollo y la especificación de las primeras dos cohortes de la maestría. Pero ello no resultó así. No ha sido posible articular las

trayectorias reales o potenciales de los grupos de investigación a la oferta de formación teórica o metodológica y menos a la oferta de espacios y recursos de investigación para los y las estudiantes. Obstáculos de distinta índole han impedido esta vía: personales y laborales, especialmente asociados a ausencia de incentivos específicos para ello. Pero, y sobre todo, son los que nos interesan, los frenos la ausencia de políticas de mediano plazo, especialmente de los grupos, que articulen los desarrollos en investigación y los acumulados en formación con mecanismos de concreción como un énfasis, un módulo o una línea de investigación por desarrollar en pregrado o postgrado. La diseminación temática, así como los ciclos de corta onda en ellas, han impedido, en parte la constitución de nichos adecuados para el desarrollo de propuestas en esta línea.

Consolidar y articular los grupos de investigación, es una promesa aun por desarrollar, en la vía de la construcción de espacios de producción de conocimiento pluri, inter o transdisciplinar. Son estos los ámbitos y las interacciones, que por su propia constitución y generación de problemas de investigación no necesariamente atados a contextos de producción disciplinar o profesional, pueden generar ejemplos concretos y modelos de realización e integración disciplinar. Seguimos esperando.

Obstáculos, realizaciones y retos

La Maestría en Ciencias Sociales inició su primera cohorte en agosto de 2008, la segunda en enero de 2010 y la tercera en agosto de 2011. Sobre esta experiencia voy a centrar mi reflexión, tratando de identificar elementos generales en esta práctica particularmente localizada. En este lapso de tiempo hemos desarrollado un plan original que asumiendo el reto de “abrir las ciencias sociales” (Wallerstein & otros, 2001), planteó la potencial integración a partir de una fundamentación pluridisciplinar a nivel teórico, epistémico y metodológico de los participantes en la maestría. La transdisciplinariedad, como arco de realización que inicia en la

disciplinas, se desarrollaría en las concreciones prácticas propuestas como ejercicios de investigación para titularse. El modelo curricular básico planteaba que cualquier praxis investigativa integra explícita o implícitamente supuestos de orden gnoseológico (sobre la naturaleza del objeto), epistémico (el conocimiento válido y posible sobre ese objeto), teórico (el conocimiento previsto, acumulado y especulativo sobre el objeto) y metodológico (las formas, procesos y condiciones de producción y validación del conocimiento generado sobre el objeto).

Pero una cosa era el plan curricular y otra su concreción. La primera dificultad que encontramos, la cual ya había sido anunciada en la visita de pares académicos, estuvo relacionada con el área de teorías. Las preguntas iniciales surgieron por el nombre genérico de sus componentes curriculares: teoría social 1, 2 y 3. ¿Por qué no tenían nombres específicos de escuelas o autores, o problemas, como es tradicional en muchos planes curriculares? Por una parte, alegamos entonces, porque no habíamos logrado un acuerdo sobre qué priorizar; por otro, porque considerábamos que este es un espacio inmenso en el que era preciso mantener una sucesiva libertad en la priorización. Revisemos brevemente las discusiones y los interrogantes propuestos, para identificar los asociados al propósito de este escrito.

¿Qué cruza las disciplinas en cuanto a las teorías...? ¿Son las disciplinas exentas?, ¿son teorías sobre el mundo social en sí o delimitaciones particulares de ella? ¿Cuál es el espacio de encuentro y superposición? ¿Las disciplinas se entrecruzan en un espacio común epistémico y metodológico? ¿Las disciplinas comparten espacios comunes de teoría general, pero son en sí teorías sustantivas? Son mundos exentos, maneras de ver, el mundo, mundos, a manera del *Weltanschauung*, como lo planteara Geertz.

El primero de esos presupuestos, y el más importante, es que las diversas disciplinas (o matrices disciplinares) humanísticas, de las ciencias naturales y también de las ciencias sociales que

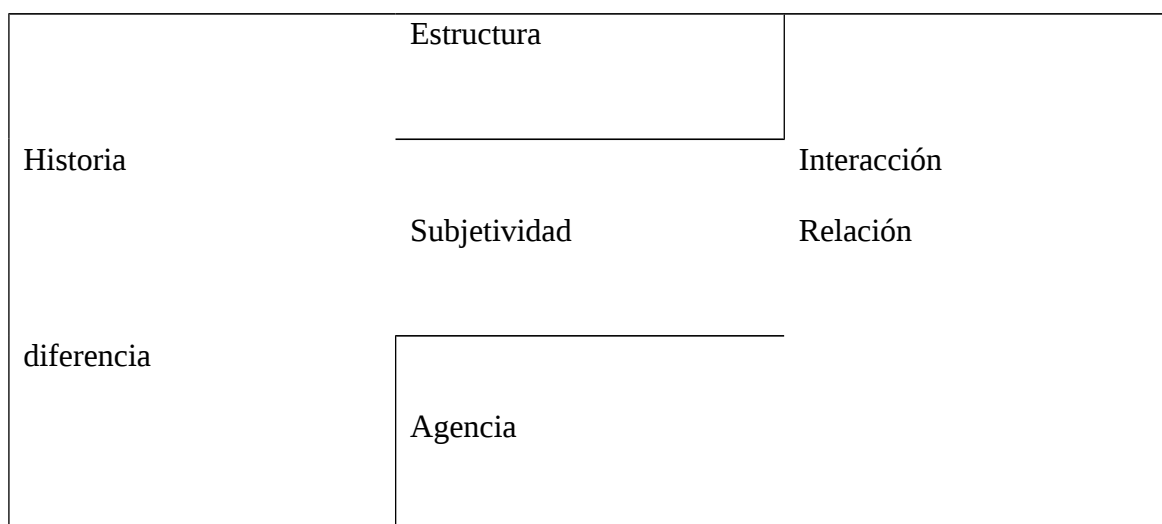
componen el difuso discurso de la erudición moderna no son meras posiciones intelectuales ventajosas, sino maneras de ser en el mundo, por invocar una fórmula heideggeriana, formas de vida, por utilizar una fórmula de origen wittgensteniano, o variedades de una experiencia noética, por adaptar, esta vez, una fórmula jamesiana. De la misma manera que los papuas y los amazonios habitan el mundo que imaginan, igualmente lo hacen los físicos de alta energía o los historiadores del Mediterráneo en la época de Felipe II —o, al menos, así lo imagina un antropólogo—. Es cuando empezamos a comprender esto, a comprender que ponerse a desconstruir el imaginario de Yeats, ensimismarse en los agujeros negros o medir el efecto de la escolarización en el éxito económico no sólo significa dedicarse a una tarea técnica, sino asumir un marco cultural que define gran parte de nuestra vida, cuando una etnografía del pensamiento moderno se convierte en un proyecto urgente. Esos roles que nos parece que ocupamos se convierten así en mentalidades que descubrimos en nosotros mismos (Geertz, 1996, pág. 183).

Inicialmente identificamos un conjunto de lugares comunes o ejes que transversalizaban la historia de las disciplinas y, con ellas, de las teorías sociales que se nombraban como materialismos, estructuralismos, constructivismos, funcionalismos, entre otros. También aparecían, aunque en menor medida, una serie de íconos que asomaban como referentes de varias disciplinas como el caso de Marx, Weber o Bourdieu. Pero descubrimos en medio del debate que no era posible organizar un eje teórico sobre estructuralismo en las ciencias sociales, por ejemplo, pues el referente que producían al interior de cada disciplina, para el mismo enfoque (dígase estructuralismo en economía, en sociología, en historia o en antropología) compartían unos elementos mínimos, y no era un enfoque común. Un mismo significante con distinto significado. Además había una dificultad práctica, que va a ser común para las otras opciones: encontrar una estrategia de formación, vía la acción docente especialmente, pues la estrategia didáctica sigue siendo altamente presencial, que la hiciera viable. O en otros términos más crasos: no sabíamos dónde estaba el docente o la docente que fuera capaz de navegar en esos distintos estructuralismos, para seguir con el ejemplo. Tampoco estaba el equipo docente potencialmente

organizado o por organizar que lo pudiera asumir en una tradición de didáctica individualista: centrada en el docente, casi siempre uno.

Un bosquejo del mapa actual de la teoría social fue otra vía de argumentación y de análisis que exploramos. En este caso, propusimos tener como referente no una formación teórica historicista, con cierto talante enciclopédico que se desarrolla en algunos espacios disciplinares, y que viene más de atrás hacia adelante. Insistiendo en la génesis y en el pasado de las teorías, y no tanto en su presente. Esta tarea, dotada de cierto manto de exhaustividad retórica no ha sido tampoco muy efectiva en la formación de un pensamiento teórico capaz de articularse y articular problemas u objetos de investigación concretos.

Tabla 1. Trazos de un mapa actual de las teorías sociales



Ese mapa, se traza entre la tensión entre determinismo histórico y libertad individual, entre estructuras de largo y corto plazo y capacidad de agencia, con una búsqueda de reintegración del sujeto y de la subjetividad en la preocupación de la reflexión y el análisis social. Ese giro, pragmático, lingüístico y relacional implicó incorporar una reflexión sistemática sobre el poder en nuevas unidades de análisis no estado-céntricas, como las agrupaciones y las interacciones cotidianas (Wallerstein I. , 1998). Pero ese mapa, agregaba un conjunto nuevo de desplazamiento y redefiniciones

críticas, de corte neo o post, que en lugar de hacer más sencilla la integración la dificultaban, pues ahora, más que antes había una suerte de preocupación pueril por la independencia, la diferenciación y el ostracismo. La crítica Kuhniana a las revoluciones científicas había dado su fruto escindiendo el espacio de las disciplinas y ciencias sociales en decenas de nuevas comunidades aparentemente autónomas e independientes, que profesaban sus propias escatologías analíticas, teóricas y epistémicas. Un ejemplo de ello lo podemos encontrar en el mapa que propone Arturo Escobar para dibujar la génesis y el campo de tensiones en que se formulan los estudios poscoloniales al interior de los estudios culturales (ver anexo). Propusimos, en este orden de ideas, generar un espacio de reflexión y formación básica que permitiera entender las tensiones y los desplazamientos, así como las contradicciones y oposiciones en el cual se articulaban los posicionamientos teóricos actuales en las disciplinas y estudios sociales. Sin un *background* mínimo era muy complicado acercarse a los posicionamientos críticos contemporáneos. Luego de este basamento mínimo, sin ninguna pretensión de exhaustividad, se podría articular, una perspectiva contemporánea con algún grado de seguridad y conciencia de sus implicaciones.

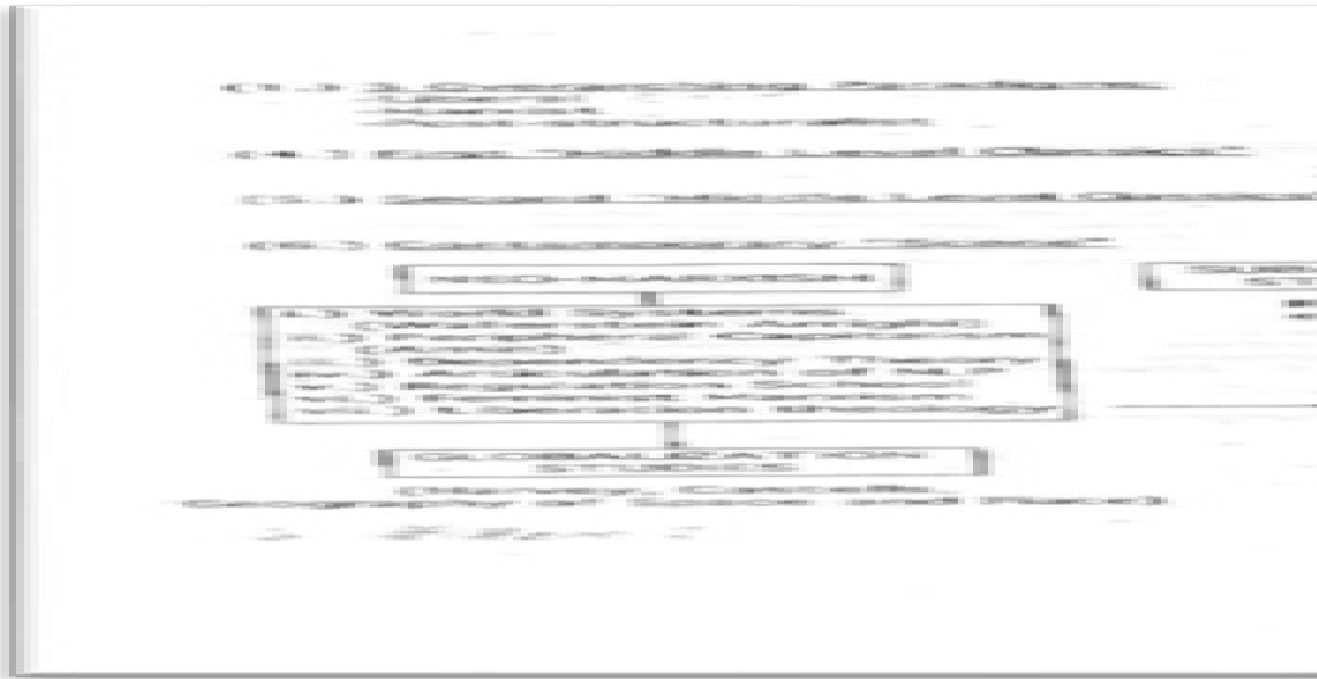


Ilustración 1. A landscape or modern western social theory (Arturo Escobar) (Sierra, 2010)

Ante esta dificultad práctica y con este panorama propusimos y defendimos dos ideas: 1) que el campo de las teorías sociales era tan amplio, que hacía muy complejo privilegiar o acotar un espacio circunscrito de discusión teórica. 2) Luego planteamos una idea de fundamentación histórica, que revisara la génesis de las teorías sociales al interior de las disciplinas, para así articular espacio-temporalmente la genealogía del pensamiento social, y poder llegar así a la construir del mapa actual, con su grosor histórico, de la teoría social contemporánea. Ordenamos entonces tres momentos de formación teórica que iniciaba con la fundamentación, que iba, en casi todas las disciplinas sociales, hasta mediados del siglo XX, luego las transformaciones y descentramientos generados en la segunda mitad de siglo, que implicaron entre otras cosas el giro pragmático y lingüístico y la articulación de los post-. Finalmente, la revisión de algunas de las propuestas actuales, especificadas en campos acotados de interés propio de los procesos de investigación en curso.

Con ese modelo analítico y práctico desarrollamos las primeras dos cohortes, en la cual propusimos entradas disciplinares en cuatro o

cinco módulos durante las dos primeras teorías y reconstrucción pluridisciplinar en la tercera, alrededor de objetos o problemas.

Tabla 2. El orden de las teorías

| | | | |
|-----------------|---------------------------------------|--|--|
| Teoría social 1 | Enfoques clásicos disciplinares | Psicología Antropología Sociología Economía Historia | Hasta mediados del siglo XX |
| Teoría social 2 | Enfoques disciplinares contemporáneos | Psicología social Antropología cultural Sociología de la acción Economía neoinstitucional Nueva Historia | Segunda mitad del siglo XX |
| Teoría social 3 | Enfoques o problemas específicos | Planeación y desarrollo regional (C1) Estudios culturales latinoamericanos (C2) | Expertos con orígenes en disciplinares o profesionales (economía, sociología, geografía, historia) que analizaron la región como unidad- La génesis, las propuesta y la diseminación de un nuevo nicho teórico, con aspiraciones disciplinarias |
| Electivas | Autores Perspectivas | Ricoeur, De Certau, Bourdieu, Elster. | Autores con difícil ubicación disciplinar o productivos para distintas disciplinas |

Una descripción de esos dos primeros momentos de realización curricular se encuentra en la tabla anterior. El espacio de formación curricular, hemos descubierto (36 horas, por teoría, tres sesiones temáticas de 12 horas, luego tres grandes temas o ejes), es tan restringido, que la formación teórica tiende a estar localizada en pocas entradas. Dos debilidades básicas en el proceso de formación inter y transdisciplinar que queríamos propiciar se derivaron de esta estrategia. En primer lugar la entrada seguía siendo disciplinar, luego no había un gran avance en la construcción de un nuevo panorama de integración. En segundo lugar la integración y la síntesis de un nuevo pensamiento social se delegaban a los estudiantes. Al problema de los déficits de formación anterior, en el pregrado, había ahora que sumarle la síntesis temática que se solicitaba a los docentes, y la mínima integración entre ellos, pues postgrados como este no están conformados por equipos de docencia integrados, sino que se articulan desde distintas unidades académicas de la misma universidad, pero casi siempre, de varias universidades.

A raíz de este diagnóstico propusimos una nueva alternativa que delimitara las áreas de interés y al mismo tiempo tratara de superar las entradas multidisciplinares propias de los procesos de formación postgraduada centradas en problemas o áreas problemáticas tipo educación y desarrollo, planeación y medio ambiente o enfoques en tránsito como culturas y droga para América Latina. Esta lectura la identificamos en una breve taxonomía que propusimos como modelos de reflexión al equipo curricular:

Tabla 3. Generaciones de postgrados

| Enfoques y etapas | Ejemplos de programas de postgrado |
|---|---|
| Disciplinares | Antropología, sociología, economía, historia |
| Especialidades disciplinares | Historia regional, antropología física, psicología social |
| Interdisciplinares y multidisciplinares | educación y desarrollo, planeación y medio ambiente, estudios amazónicos, ciencias sociales |
| Transdisciplinares. | Medio ambiente |

| | |
|--|---|
| | Estudios culturales Culturas y droga |
|--|---|

¿Dónde ubicar a la Maestría en Ciencias sociales? Inicialmente habíamos pensado que era una maestría de cuarta generación, transdisciplinar, pero nos falta mucho para ello. Empezando por una revisión crítica y radical de los presupuestos de las anteriores. Luego navegamos entre las tres primeras etapas, localizándonos más en la tercera: un enfoque trans y multidisciplinar como etapa de potencial transdisciplinariedad. La potencial transdisciplinariedad tendrá por lo pronto una condición de caducidad propia de productos y producciones específicas con esa cualidad, no una nueva síntesis dialéctica como planteara Barasab Nicolescu.

Como en el caso de la disciplinariedad, la investigación transdisciplinaria no es antagónica sino complementaria de la investigación pluri e interdisciplinaria. La transdisciplinariedad es sin embargo radicalmente distinta de la pluridisciplinariedad y de la interdisciplinariedad, por su finalidad, la comprensión del mundo presente, que es imposible de inscribir en la investigación disciplinaria. La finalidad de la pluri y de la interdisciplinariedad es siempre la investigación disciplinaria. Si la transdisciplinariedad es tan frecuentemente confundida con la interdisciplinariedad y con la pluridisciplinariedad (como, por otra parte la interdisciplinariedad es confundida muchas veces con la pluridisciplinariedad), esto se explica en gran medida por el hecho de que todas tres desbordan las disciplinas. Esta confusión es muy nociva en la medida en la que oculta las finalidades diferentes de esas tres nuevas perspectivas (1996, pág. 37).

En una vía menos radical que la propuesta por Nicolescu, planteamos la posibilidad de acotar el espacio de formación disciplinar y generar la posibilidad de un encuentro mayor entre las demandas de los estudiantes y las ofertas de los colectivos docentes a través de la organización de áreas de énfasis temáticos y problemáticos. Para ello realizamos una invitación, esta vez no solo a grupos de investigación, sino a departamentos y docentes de la facultad, para que formularan una breve propuesta de área temática en la que estuvieran

trabajando o quisieran trabajar en los próximos años, con un objeto o propósito de conocimiento y algunas áreas de formación e investigación. Estas propuestas las sometimos a análisis del comité curricular y al escrutinio de los aspirantes a la maestría, quienes seleccionaron e inscribieron su propuesta de tesis en uno de ellos.

Tres enfoques fueron priorizados para la tercera cohorte, en donde vamos. Estos tres enfoques fueron propuestos por colectivos de tres departamentos distintos, y rearticulados con docentes de varios departamentos para su ejecución. En suma, las dimensiones de estudio y análisis propuesto por cada uno, logra delinear, de manera práctica, el mapa de la comprensión de lo social: Un análisis de los procesos históricos que fundan y permiten comprender la génesis de la contemporaneidad; un análisis crítico de las relaciones de desigualdad, exclusión y poder propios de las relaciones sociales, culturales y simbólicas que se articulan en la actualidad y un análisis de las condiciones de gestión y orientaciones del cambio y transformación de los problemas sociales que caracterizan la actualidad de país y del mundo.

Tabla 4. El presente como eje articulador de la formación teórica

| Pasado del presente | Presente de pasado | Futuro del presente |
|---|---|---|
| Historia social | Cultura y poder | Gestión social |
| La génesis y la comprensión de los procesos y las prácticas sociales y culturales | El análisis crítico de los procesos y las prácticas sociales y culturales | La búsqueda de alternativas de transformación de los procesos y las prácticas sociales y culturales |

Para lograr esta complementariedad, los estudiantes inscritos en los diferentes énfasis deberán aprobar un seminario adicional en otro énfasis y podrán acreditar como electivas los restantes seminarios teóricos ofertados por los distintos énfasis. Con esto logramos que su formación, no solo no limite a un área específica o un énfasis exclusivo, sino que complementen sus perspectiva espacio-temporal con la de los otros. El pasado interrogado desde el presente y el

futuro, el presente en perspectiva de pasado y proyección, las alternativas de futuro con asiento en los procesos históricos de largo plazo y con una mirada menos ingenua de sus potencialidades. Esa integración esperamos se dé en la práctica en la formación y en los proyectos de los y las egresadas.

Con esta formulación logramos disminuir el espacio referencial al cual debíamos dar cuenta en los procesos de formación teórica y generamos una dinámica, aun en ciernes, de integración académica de docentes y estudiantes alrededor de ejes de tensión y reflexión común. Si bien no tienen aún la forma de líneas de acumulación planeadas en el tiempo, en el cual se articulan distintos niveles de experiencia de docentes y estudiantes, permiten poco a poco generar y concitar intereses comunes y contrarrestar la dispersión temática de las direcciones de tesis centradas en las demandas de los estudiantes.

En lo metodológico y en lo epistemológico pareciera que todo fuera más claro

La discusión epistémica fue menor, por lo menos no consumió el tiempo que había capturado la discusión teórica. En parte, porque no la estaban dando especialistas en filosofía del conocimiento, en parte porque había una cierta postura realista y postpositivista en la propuesta inicial. Eso nos permitió cierto acuerdo velado y ninguna posición de crítica radical. Si bien la ciencia social contemporánea se desplazó al antirealismo de manera preponderante, la disputa con el realismo sigue vigente y MACISO, toma postura en este reto. La primera formulación estaba cobijada en un planteamiento racionalista histórico, más cercano al postpositivismo que al idealismo o al escepticismo.

El desarrollo de la formación epistemológica planteó una revisión de la discusión sobre el conocimiento en las ciencias, que nombramos epistemología de las ciencias, y luego la especificidad de las ciencias

sociales, que desarrollaría dos vertientes básicas: la que viene y continúa de las ciencias naturales y la propia de la hermenéutica. Al final la discusión contemporánea sobre pluralismo y las aperturas propuestas por la complejidad a la ciencia natural misma. En esta dimensión de la formación la propuesta ha sido humilde: lograr un mínimo de conciencia reflexiva sobre las condiciones de producción del conocimiento de lo social, y de las limitaciones y condiciones de validez y crítica de sus realizaciones.

La discusión metodológica también relativamente fue sencilla. Pareciera que este campo estuviera parcialmente estandarizado, producto de una convención de mínimo esfuerzo y reducción pedagógica, que permitiera rápidos acuerdos. La formación metodológica habría llegado a un nivel de síntesis parcial, compuesta de rutinas de reproducción acrítica que seguiría estancada en la división entre los diseños cualitativos y cuantitativos. Ese acuerdo convencional es práctico para efectos didácticos, habrá que evaluar su productividad formativa e investigativa. Es lamentable la condición actual de la discusión metodológica en las ciencias sociales, reducida a un conjunto limitado y parcial de opciones, articulaciones y poca producción e innovación ajustada a objetos.

Incorporamos la noción de diseños cualitativos y cuantitativos, para tratar de ajustar los compartimentos estancos que una y otra opción representan a problemas concretos de investigación. Para ello propusimos la idea ya establecida de una relación íntima entre objeto y método, tratando de alejarnos de las representaciones rutinarias que propone un decálogo de procedimientos como metodología. Pero en la práctica formativa, y atendiendo a la diversidad de objetos, el mínimo común múltiplo vuelve a ser el catálogo básico: estadística descriptiva e inferencial, etnografía, hermenéutica, fenomenología, biografías, IAP, teoría fundada, entre otras.

La formación metodológica y epistémica en los postgrados se ha vuelto rutinaria y estandarizada. Eso lo pudimos comprobar cuando realizamos una mirada comparativa a 7 maestrías del área de las ciencias sociales y humanas en la Universidad. Si bien variaban y se especificaban los nombres de la epistemología o las metodologías, cuando se indagaba en sus contenidos, estos presentaban muchos elementos comunes

(Universidad de Caldas, 2010), aunque variaba en un rango importante el esfuerzo dedicado a ellas en cada uno de los programas.

La docencia: rutinas disciplinarias de saber-poder

Uno de los obstáculos más complejos a los que se ha enfrentado esta propuesta a construir las bases para la producción de una ciencia social integral y dinámica, afincada en un trípode con fundamentación epistémica, teórica y metodológica, ha estado dado en parte por las resistencias mismas de las prácticas docentes. Si bien el modelo parece ser sencillo, en su realización se encuentra con dinámicas de formación fuertemente arraigadas en tipos y rutinas de conocimiento ancladas en las disciplinas modernas, las cuales además de constituir espacios de información, se convierten en epicentros de denuncia y puritanismo de toda desviación que no consulte la ortodoxia y los cánones de la tradición disciplinaria. Estas resistencias, casi siempre implícitas, implican en la práctica que no solamente se defienda a capa y espada la lógica de producción y reproducción disciplinar, como las maneras lógicas de conocer, si no que se amparen en sus armazones, como suerte de armaduras que defenderá sus actuales espacios de saber y de poder.

La acción misma de disciplinar es un dispositivo de control que se inserta en los cuerpos y los hace depender de ellos. Los cuerpos disciplinados son la disciplina misma, luego la resistencia no es lógica o epistemológica, sino en última instancia orgánica, casi corporal. En ese orden de ideas, la invitación a generar y propiciar diálogos y competencias interdisciplinarias y a proponer enfoques analíticos transdisciplinarios se chocan con resistencias de orden práctico como la formación típicamente disciplinar de gran parte de los docentes y por otro lado, cuando hay interés, la dificultad y poca seguridad que genera incursionar en campos de dominio de otros.

Posibles transdisciplinarios

Una propuesta de formación postgraduada como la que hemos estado revisando, implica un conjunto diverso de reestructuraciones y mutaciones de orden práctico y cognitivo. De la manera de concebir y hacer las cosas. Impone revisar entre otras cosas las fronteras con las humanidades: el lenguaje, la semiótica, la literatura y las artes en general, con la estética. Es una suerte de promesa no disciplinar que no propone la indisciplina. No es negación sino superación sintética o dialéctica, en un contexto muy complejo, del cual solamente hemos tratado de revisar los obstáculos prácticos o de la práctica.

Quando hablamos de 'interdisciplinariedad' hay que meterse en el problema de nociones, de definiciones, de conceptos, de prácticas, del nombre de un nuevo desafío intelectual; de un nombre poroso y maleable que designa más bien nuevos territorios desterritorializados (Dumont, 2004; Berthelot, 2001: 21-255). Por lo pronto, ¿'Interdisciplinariedad' es lo mismo que 'integración del saber o de los conocimientos'? ¿Es lo mismo que 'integración de las ciencias y/o las disciplinas'? ¿Es lo mismo que la múltiple dimensión inherente a cierto tipo de problemas: ambientales, sociales, económicos, etc.? ¿Es sólo un acicate para que algunas disciplinas o sectores de interés converjan en el estudio de problemas comunes? La palabra en cuestión ¿ya forma parte del uso de un 'nuevo idioma crítico' (Moran, 2002) o hay que seguir buscando una definición esencial omni et soli?

Hay otro modo de decirlo: ¿abarca el término 'interdisciplinariedad' las distinciones actuales de multi, pluri, trans, meta, anti, post disciplinariedad? Por lo pronto, el Oxford Handbook of Interdisciplarity editado por Robert Frodeman, Julie Thompson Klein y Carl Mitcham (2009), así lo hace. ¿Cabe bajo el término 'interdisciplinariedad', el cognitivismo, la complejidad, los enfoques sistémicos, los estudios sobre el borde o las fronteras, los estudios culturales? Si es eso así, ¿cómo entender que el 'Manifiesto de la Transdisciplinariedad' (Nicolescu, 2002) bregue por desmarcarse de la 'interdisciplinariedad'?

La pregunta por el vocabulario y sus contextos de emergencia y de uso, no deja de ser relevante, toda vez que las Ciencias Sociales han recibido la influencia de teorías con pretensiones fundantes y/o de transdisciplinariedad que han impuesto marcos de referencia categoriales tales como: la teoría marxista, el psicoanálisis, la semiología estructural, el individualismo metodológico, en una época; el pragmatismo, la teoría de la elección racional, el cognitivismo, la teoría general

de sistemas, la complejidad, el naturalismo y el constructivismo social, hoy día (Berthelot, 2001), 2001: 16).

Las opciones de realización para necesariamente por aumentar la integración de los equipos de docencia a través de grupos de investigación y dinámicas de planeación curricular más fuertes, articulados a propuestas propias y alternativas. Ello necesariamente está relacionado con la formulación y construcción de espacios de investigación y formación que se propongan como meta superar los lugares comunes y las rutinas reproductivas de las ciencias sociales establecidas.

Trabajos citados

Berthelot, J.-M. (2001). *Épistémologie des sciences sociales*. Paris: PUF.

Castellanos, J. M., & Serrano, E. D. (1996). Propuesta curricular Maestría en Ciencias Sociales MACISO. Manizales .

Consejo de facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. (1999). Plan de Desarrollo 2000-2010.

Geertz, C. (1996). Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas. Barcelona: Paidós.

Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinariedad. Manifiesto*. Paris: Ediciones du Rocher.

Sierra, F. (2010). Cuestiones epistemológicas de la interdisciplinariedad. *Manuscrito sin publicar*, Universidad Javeriana.

Universidad de Caldas. (2010). Mirada transversal de las maestrías en ciencias sociales, derechos humanos, conflicto social y procesos de paz, intervención en relaciones familiares, culturas y droga, educación y migraciones internacionales, estudios de familia y desarrollo de la U. Manizales.

Wallerstein, I. (1998). *Impensar las ciencias sociales*. Mexico: Siglo XXI.

Wallerstein, I., & otros. (2001). Abrir las ciencias sociales. Informe de la comisión Gulbenkein. Bogotá: Siglo XXI.

