

# LA INTERDISCIPLINARIEDAD

## COMO <CONTRAFUEGO> AL NEOLIBERALISMO ACADÉMICO

Lic. Christian Beri, [cberi@netverk.com.ar](mailto:cberi@netverk.com.ar)

Facultad de Ciencias Naturales y Museo, Universidad Nacional de La Plata

Prof. César Tello, [cesargeronomotello@yahoo.com.ar](mailto:cesargeronomotello@yahoo.com.ar)

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata

*“...antes los hombres podían dividirse, sencillamente, en sabios e ignorantes (...)  
Pero el especialista no puede ser subsumido bajo ninguna de esas dos categorías.  
No es un sabio, porque ignora formalmente cuanto no entra en su especialidad;  
pero tampoco es un ignorante porque es un <hombre de ciencia> y conoce muy bien  
su porciúncula de universo. Habremos de decir que es un sabio-ignorante”*

José Ortega y Gasset en La barbarie del especialismo.

La rebelión de las masas, 1929.

### **Introducción**

El eje de esta ponencia es la problematización del modo en que se aborda y se adquiere el conocimiento científico en las universidades argentinas y latinoamericanas. Dado el análisis que hemos realizado hasta al momento y considerando el estado de arte al respecto, es que nuestra preocupación central se despliega en torno al denominado “academicismo” imperante y sus consecuencias al momento de pensar las experiencias formativas universitarias.

Un dispositivo que forma parte del academismo y, en consecuencia, del neoliberalismo académico es la hiperespecialización de las disciplinas que obstaculiza el conocimiento integral de los fenómenos sociales y naturales. Su abordaje se caracteriza por un fraccionamiento que se manifiesta en la rigidez y validez atemporal de las limitaciones del campo. Por esto, nuestra

preocupación es repensar la interdisciplina en la formación universitaria en tanto su injerencia en la misma vida académica, sus principios rectores y fundamentos.

Nuestro planteo sitúa la universidad Latinoamericana como una universidad que forme en la interdisciplina porque así lo requieren las problemáticas actuales que asumen características cada vez más diversas, cambiantes y complejas. Esto implica procesos de enseñanza y aprendizaje que orienten a los futuros graduados a enfrentar problemas que trascienden los límites de una disciplina concreta, para reconocer, analizar y comprender problemas nuevos; de la misma manera que cuestiona la formación disciplinar de los propios formadores. En síntesis, es asumir una mirada compleja, que deja lugar a los procesos caóticos y a la incertidumbre y, también, a un pensamiento solidario, es decir, abierto y dispuesto al diálogo y al intercambio.

### **El desafío de la formación interdisciplinaria**

La discusión por la perspectiva interdisciplinaria con respecto a los diseños curriculares universitarios es de larga data. Tomamos como hito de este debate el Seminario Internacional sobre la Interdisciplinaria en las Universidades, celebrado en la Universidad de Niza (Francia) del 7 al 12 de septiembre de 1970. A partir de este evento asistimos a una cuantiosa producción teórica reflejada en diversas propuestas editoriales y congresos sobre el tema.

Percibimos que el Homo Academicus contribuye gustosamente a este debate y que el planteo interdisciplinario es concebido como un camino de avance en las ciencias. Pero precisamente por encontrarse inmerso en el campo de su especialidad, en muchas ocasiones torna inviable -en la cultura académica- su implementación como eje de la formación.

Es así que nos preguntamos por el estado actual de este debate y su concreción en la universidad. Para ello intentamos deshilvanar esta cuestión y nos encontramos, desde nuestra perspectiva, con dos obstáculos que consideramos centrales y que se encuentran imbuidos en la impronta neoliberal.

### *Obstáculos epistemológicos*

El modelo curricular organizado a partir de la centralidad de la disciplina está fuertemente arraigado en la concepción curricular de los centros de estudio universitario y en la representación de los mismos docentes. La naturalización de este modelo de organización curricular obstaculiza la visión de modelos alternativos que respondan a la necesidad de la integración entre disciplinas. Desde una perspectiva epistemológica la integración está sustentada en la unidad de la ciencia y de la realidad misma: se afirma que existe una “única” realidad que las diferentes disciplinas rompen artificialmente, proporcionando visiones parcializadas, inconexas y, por lo mismo, escasamente significativas.

Sin duda que debemos reflexionar acerca del carácter legitimador y modelizante que las ciencias imprimen, en virtud de su raigambre en el modelo de universidad napoleónica que caracterizó el nacimiento de nuestras instituciones universitarias y organiza el currículo en base a disciplinas rígidamente establecidas de modo endogámico. Es claro que esta estructura dificulta la comprensión de las complejas problemáticas que caracterizan nuestro tiempo, pero aunque sumamente obvia, es inevitable señalar la advertencia de Roberto Follari (1996)

*“Una noción ingenua acerca de la constitución de los objetos de conocimiento, lleva a suponer un <continuo> de estos en cuanto todos forman parte de la realidad objetiva. De tal modo, las ciencias hablarían cada una de diferentes <partes> de un todo unívocamente definido; y hablarían de una manera inequívoca, en tanto el lenguaje aseguraría en sus referentes reales la posibilidad de aferramiento de significados discretos.”*

Cada disciplina, aún siendo parte de un conocimiento mayor, fue adquiriendo identidad y autonomía frente a otros saberes, por la delimitación de su campo de estudio, por el lenguaje que la constituye, por un recorte conceptual de determinadas problemáticas con los métodos y teorías que involucra y por el rol social que va adquiriendo el estatuto de su saber y los hombres que la practican. Estas consideraciones son irrenunciables a la hora de evitar un planteo que oculte la complejidad de la diferenciación de objetos y métodos, promoviendo una integración acrítica de los diferentes recortes de sectores de la realidad de cada disciplina. Por el contrario, nos posicionamos

en un enfoque cuya articulación interdisciplinaria parte de la “ruptura” que supone las particularidades de cada corte epistemológico y posibilita la mutua comprensión e intercambio.

El abordaje epistemológico que intentamos realizar se basa en una actitud frente al conocimiento y a la forma en que se aprende a pensar la realidad en contexto. En esta línea Funtowicz (1993) expresa que el modelo para la argumentación científica ya no es la deducción formalizada, sino el dialogo interactivo.

Este marco demanda una mirada que redefine los propios contenidos disciplinares, sin plantear la desaparición de los mismos, debido a que la materialización de la interdisciplina se da en la construcción conjunta del conocimiento disciplinar. Pero para asumir esta perspectiva es necesario comprender la disciplina, no sólo al interior de la misma, sino en su relación con la ciencia y la sociedad como diálogo, en oposición a la disciplina estática e invariable. Pensar complementariamente sin que los polos sociedad y naturaleza se excluyan, pensarlos simultáneamente sin encerrarlos en un único modelo de aprehensión de la realidad.

Cuando Edgar Morín (1994) se pregunta por la unidad de las disciplinas reconoce que, aunque imprescindible, tal unidad no depende sólo de buenas intenciones ya que es evidentemente imposible e incomprensible dentro del marco actual en el cual “miríadas de datos se acumulan en los alvéolos disciplinarios cada vez más estrechos y taponados”. La integración de la ciencia tiene sentido sólo si es capaz de aprehender, al mismo tiempo, la unidad y la diversidad, la continuidad y las rupturas.

### *Obstáculos socioeducativos*

A partir de los diferentes giros del concepto de campo de Pierre Bourdieu, el ámbito universitario podría ser comprendido como espacio estructurado-estructurante de relaciones de fuerza entre los agentes y las instituciones, en el que se ponen en juego relaciones de poder y prácticas políticas conformadas históricamente. No es un simple agregado de individuos organizados en facultades y cátedras, sino un espacio donde se produce un discurso que tiene

efectos sobre la producción, distribución y circulación de otros discursos. Como campo intelectual está plagado de jerarquías que luchan por su lugar hegemónico a través de alianzas y conflictos. Tal es el caso de la oposición entre producción/reproducción, las jerarquías entre disciplinas y profesiones, así como las luchas que se desenvuelven inter e intra facultades y que refuerzan las anteriores.

En razón de que el conjunto estructurado de los campos incluye sus influencias recíprocas provenientes de los sujetos y las relaciones de dominación entre ellos, por esta razón es que Bourdieu (2002) postula, en uno de sus últimos libros, una “complicidad ontológica entre el habitus y el campo”. Es importante considerar, a la hora de especificar esta categoría, la cuestión de los límites del campo, dado que sus fronteras no pueden determinarse por fuera de los mismos: sólo los “efectos del campo” en tanto las cualidades intrínsecas de los participantes, puede definir el espacio de un campo. Es decir, se analiza por su interior pero su frontera se percibe por sus efectos. Muchas veces la intervencionalidad de los mismos se ve obstaculizada, aunque los sujetos que lo componen no sean plenamente conscientes de esta situación. Precisamente por lo que mencionábamos en líneas anteriores: el habitus se despliega de modo naturalizado en los sujetos que constituyen el campo.

Esta categoría nos auxilia en el análisis de la Universidad como objeto de estudio, como espacio de lucha para determinar las condiciones de pertenencia y jerarquías legítimas a la docencia, la investigación, a las diferentes disciplinas de conocimiento y a las profesiones. Estos rasgos, y la diversidad de formas que adquieren en los contextos institucionales concretos, nos devuelven una visión de la complejidad de las organizaciones universitarias.

A partir de la metáfora bourdieana, que da nombre a la mesa de discusión, tomamos la preocupación de aquel pionero de la Arqueología en la naciente academia argentina, Florentino Ameghino, en su afán por encontrar al hombre fósil americano y demostrar el origen de la Humanidad en nuestras pampas<sup>1</sup>. De esta manera formulamos nuestra propia metáfora para preguntarnos por la existencia del Homo Academicus *pampeanus* ¿es posible pensar que la vida

---

<sup>1</sup> Ameghino, Florentino (1915) *La antigüedad del hombre en el Plata*. Obras completas y correspondencia completa de F. A. Vol. III, Cap 3.

académica en nuestras latitudes tiende a reproducir acríticamente un modelo formativo que responde al neoliberalismo académico?

### *La impronta neoliberal*

Esta sistematización amplia de los posibles conflictos que resultan en impedimentos efectivos de la implementación de la interdisciplina como eje organizador de las currículas y de las relaciones al interior de los establecimientos, creemos que se potencian al imbuirse en la hegemonía neoliberal que conforma y moldea hoy la vida universitaria.

Podemos afirmar, como una generalidad, que el modelo neoliberal exhibe una nueva humanidad “des-humanizada”. Una humanidad constituida por sujetos solitarios e individuales que terminan siendo muchos, sin llegar a ser sí mismos. (Svampa, M. 2005; Garretón, M. 1999; Bourdieu, P. 1999)

La construcción del ciudadano como sujeto de derechos políticos, conquistada a principios del siglo XX en Argentina y Latinoamérica, ha perdido su sentido para dar paso a una nueva constitución del mismo, basada en las reglas del mercado y en la capacidad económica de consumo. El proceso de la globalización, concebido por Bourdieu como “el mito de la mundialización”, se manifiesta como discursos de ciertos sectores de poder, que legitiman como “inevitable” el avance del neoliberalismo.

Los discursos neoliberales no solo atravesaron y determinaron el pensamiento y las acciones de los sujetos sociales, sino que también se desplegaron como expresión del currículo académico que ejerció, por cierto, cierta fuerza disciplinadora.

En este sentido debemos considerar que la CEPAL en 1992 plantea que se requiere incorporar progreso técnico, al proceso de desarrollo con miras a elevar la productividad. Ello exige una fuerza laboral educada y flexible, que seguramente se verá obligada a cambiar de trabajo varias veces a lo largo de su vida. Las demandas del mercado comienzan a regular de modo intrínseco las gestiones universitarias “en pos del beneficio” de sus futuros graduados y, como resultado de esto,

los nuevos diseños curriculares proyectan nuevos perfiles profesionales para el mundo de alta competitividad, capacidad para la resolución de problemas y adaptación a las nuevas realidades socio-laborales.

También el Informe sobre Competitividad del año 1994 del World Economic Forum fue contundente: “Los aspectos relativamente más débiles de los países de América Latina y el Caribe son sus recursos humanos”. Este resurgimiento de la Teoría del Capital Humano, tiene un costo muy alto para los sectores menos favorecidos: la política de desregulación estatal sigue generando un ensanchamiento más profundo entre quienes quedarían dentro y fuera de este nuevo escenario social.

El carácter hegemónico del modelo neoliberal exige una mirada crítica desde el contexto latinoamericano, centralmente en relación con la fuerte incidencia de perspectivas teóricas acuñadas en los países centrales y su efecto legitimador de ciertas ideologías y perspectivas epistemológicas.

Según Marcela Mollis (2003)

*“...las universidades han perdido su razón de ser. Al quebrarse el contrato social con el Estado y ser arrojadas a las fuerzas del <todopoderoso mercado>, las Universidades de América Latina comenzaron a transitar sin rumbo, como una alternativa para buscar una nueva identidad.”*

Proponemos partir del concepto de Hegemonía Alternativa que Williams (1980) formula como salida al modelo neoliberal y aplicarlo a la búsqueda de esta nueva identidad. Esto es, una alternativa al neoliberalismo académico imperante en nuestras universidades latinoamericanas.

### **Algunas particularidades de nuestra academia**

Ahora bien, la pregunta por la interdisciplina nos conduce a la indagación de algunos emergentes de la cultura institucional universitaria, con los carices propios de la realidad latinoamericana. Por ello, es necesario analizar los trazos que se han dado en cuanto a la formación académica, así como el impacto que los discursos de interdisciplina han provocado en los docentes.

El debate actual acerca de los perfiles de formación de los futuros graduados es atravesado por el neoliberalismo académico. Se percibe claramente un sesgo hacia la formación en

metodologías de resolución de problemas. Este salto a una perspectiva formativa que se posiciona en la lógica de mercado como parámetro de revisión y la salida laboral como fin último del debate puede pasar inadvertido y la interdisciplina conformarse como “pretexto” para su desarrollo.

### *Subalternidad en el contexto latinoamericano*

La construcción de una hegemonía alternativa académica nos posiciona en las particularidades de nuestra cultura latinoamericana del siglo XXI. Realidad tan particular como la de otras regionalidades, pero identificable por factores y condicionamientos propios, como son los referidos a la gran diversidad biológica y de ecosistemas, la riqueza de culturas y tradiciones, así como también los referidos a las situaciones de inequidad social signada por la explotación por sectores neocolonialistas, la profunda asimetría en la distribución de sus recursos, la precarización laboral y la restricción a los beneficios tecnológicos, entre los principales.

Esto significa que la mirada latinoamericana no consiste sólo en pensar y hacer una lista de los problemas que los países centrales no tienen, sino asumir la responsabilidad de que los problemas latinoamericanos requieren de un abordaje diferente, donde la sensibilidad intelectual y la capacidad de estar atento a los problemas emergentes regionales juegan un papel determinante al momento de pensar las experiencias formativas en los centros universitarios. Cabe preguntarnos ¿Nos sensibilizó con nuestra realidad latinoamericana? ¿Transformó nuestra percepción de los problemas? ¿Habilitó la construcción de alternativas? ¿Posibilitó el desarrollo de metodologías participativas de los saberes populares y ancestrales? Creemos que esta es una deuda pendiente de los intelectuales y académicos de estos “pagos” y una oportunidad de repensar el papel de la universidad en el presente.

En este sentido coincidimos con Ingrosso (1973) cuando expresa que ningún aparato conceptual propio sirvió para aprehender la racionalidad y el desarrollo de los acontecimientos sociales en nuestros países:

*"Hasta hace unos años, una década o poco más, las ciencias en América Latina se hallaban en una situación de casi completa dependencia respecto a las norteamericanas y europeas... Se copiaban casi*



*acríticamente fines, interpretaciones, análisis e instrumentos metodológicos de las ciencias sociales occidentales, con adaptaciones de escasa importancia a la realidad latinoamericana".*

Desde la revolución mexicana hasta la revolución nicaragüense, todos los macro-fenómenos sociales escaparon de los esquemas de interpretación de turno. Las revoluciones se desarrollaron, no por los pronósticos desprendidos de las escuelas de pensamiento de análisis del momento, sino a pesar de ellos. El fenómeno llevó, colateralmente, al hundimiento de la concepción de moda abriendo otro círculo concéntrico que se acercaba un poco más al núcleo de los nuevos sucesos, como el caso de la revolución cubana que fracturó la sucesividad de etapas propuesta por la corriente del marxismo mecánico u "ortodoxo" o, como la revolución boliviana en 1952, que le destrozó el sistema nervioso al estructural funcionalismo diseñado para describir sociedades estables o en equilibrio (Ingrosso, 1973) o, por último, como la revolución nicaragüense y el proceso insurreccional salvadoreño que sucumbieron ante el espíritu postmoderno de negociaciones y consensos.

El carácter hegemónico de la organización disciplinar acentúa el carácter legitimador de las ciencias, teñida de corrientes provenientes de los países centrales. Es decir, de una traspolación de problemáticas foráneas y una tendencia a la subalternidad que no promueve la atención a las realidades locales. Por tal, dejarnos interpelar por la realidad latinoamericana es comenzar a buscar caminos alternativos legitimados "no por otros" sino por el sentir de nuestra propia tierra.

No creemos que un enfoque meramente pedagógico/didáctico -aunque son necesarios- de la interdisciplina, sea la propuesta más acertada, por eso intentamos repensar en cómo desplegar y desarrollar una mirada latinoamericana y solidaria desde los centros universitarios sobre la realidad desde una perspectiva crítica; como dejar que la realidad nos interpele de modo tal que podamos responder desde la propia realidad a la realidad.

Consideramos el pensamiento latinoamericano donde uno de los elementos de constitución consiste en la perspectiva crítica en el sentido de Silber J. y otros (2004) como enfoque que "*... propugna una transformación radical de la sociedad a partir de nuevas visiones, teorías, análisis históricos y actuales provenientes de nuevas construcciones epistemológicas de las ciencias*"

## *Organización universitaria*

En esta perspectiva, resulta interesante retomar algunas categorías analíticas que desarrolla Burton Clark (1991) en su análisis del sistema de educación superior. Estos sistemas organizan sus tareas y funciones en relación a dos modalidades constitutivas: la disciplina y el establecimiento. La primera en tanto, lo que tienen en común las actividades que desarrollan los sujetos pertenecientes al sistema es el dominio del conocimiento. En palabras del autor,

*“...lo que hace un profesor es circular con un paquete de conocimiento, general o específico, en busca de la manera de aumentarlo o de enseñarlo a los demás. Así lo definamos amplia o estrechamente, el material es el conocimiento. Las tecnologías principales son la investigación y la enseñanza.”*

De este modo, la lógica del campo disciplinario, su historia, sus valores y creencias se configuran, en la fuerza dominante de la vida de nuestros académicos.

Además de esta estructura articulada directamente en torno al conocimiento, la universidad también se configura como establecimiento, ya que la educación superior tiene que centrarse en la disciplina “pero simultáneamente necesita cuajar bajo la forma de los establecimientos”. La vinculación entre los académicos, cuyas actividades se centran en las disciplinas con las que establecen sus compromisos fundamentales, y los establecimientos universitarios que, como entidades, expresan compromisos sociales para el desarrollo de la enseñanza y la extensión, no siempre resulta armoniosa, debido a los fines e intereses diferenciales que los nuclean. De modo que las tareas y los trabajadores se agrupan en función de su pertenencia a un campo de conocimiento y con relación a cómo se reconfigura ese campo en el marco de un establecimiento particular. Tal como afirma Clark la vinculación entre disciplinas e instituciones converge en las unidades operativas básicas, los grupos de trabajo primarios del mundo académico.

La conformación de cátedras en nuestras universidades constituye una forma histórica de organización alrededor de la cual se organiza la enseñanza. En las mismas se aglutina la responsabilidad, la autoridad y el control de la unidad académica en un grupo de sujetos dirigidos por una sola persona. Si bien varían de acuerdo con las tradiciones de cada profesión y el campo de

conocimientos que les son propios, aquí desarrollan sus tareas el cuerpo docente y los grupos académicos y profesionales que se dan a su vez normas específicas, más o menos explícitas de organización, funcionamiento y comunicación.

### *Formación disciplinar endogámica*

Nos parece importante así mismo, destacar en el sentido de Rolando García (1994), que no es el especialismo el “enemigo” de la interdisciplina, ni es la formación de “generalistas” una salida que haya mostrado una vía de resolución acabada, sino más bien una respuesta superficial al problema. De aquí la demanda de una mirada que redefina epistemológicamente los propios contenidos disciplinares, no la desaparición disciplinar debido a que sin la construcción conjunta del conocimiento disciplinar se hace impensable la posibilidad de la interdisciplina.

Según señala Carlos Cullen una condición para la enseñanza interdisciplinar, pasa por el docente, su formación, la capacidad de integrar en sí mismo lo que sabe y los saberes que enseña. Ahora bien, los estudiantes universitarios adquieren en su proceso de formación una visión disciplinar de la realidad y, de modo concatenado, escasos instrumentos prospectivos para la puesta en marcha de un diálogo interdisciplinario profundo. A esta situación es la que denominamos *formación del centrismo disciplinar endogámico*.

Pero sin duda que existe una dificultad, dado que la matriz curricular con la que fuimos formados los actuales docentes de la Universidad Nacional de La Plata se desplegó en el centrismo disciplinar al que hacíamos mención. Concebir la formación universitaria desde un enfoque interdisciplinario supone una transformación en la propia matriz de formación. Observamos -según las primeras aproximaciones empíricas que obtuvimos- que existe una naturalización de la reproducción de la formación disciplinaria y el discurso interdisciplinario. La visión disciplinar se manifiesta al momento de la construcción y actualización de los diseños curriculares y, en simultáneo, se sostiene un discurso de interdisciplina que no entra en conflicto con el primero porque, precisamente, sólo se manifiesta en el discurso.

Por esto es preciso indagar las lógicas subyacentes para comprender, junto a nuestros colegas, como la naturalización de la categoría Interdisciplina se ha plasmado en el discurso sin llegar a implementarse de modo concreto.

### *Resolución de problemas*

Un riesgo en los procesos de revisión curricular que promueven actualmente varias unidades académicas, pasa por un excesivo interés en la metodología de resolución de problemas. La interdisciplina no refiere a un saber que se desarrolla antes (por actores distintos) para aplicarse después (por otros actores); al contrario, la solución de problemas se origina y se mantiene permanentemente vinculada al contexto de aplicación, un contexto que es siempre nuevo. Y pese a que incorpora elementos del conocimiento existente, su directriz es la creatividad y el conocimiento sensible, de forma tal que los productos son de difícil ubicación dentro de las disciplinas que intervienen en el proceso.

La perspectiva a la que hacemos referencia en cuanto al planteo del conocimiento adhiere a los postulados de Hugo Zemelman (2002):

*“El desequilibrio entre el extraordinario desarrollo técnico-metodológico y el escaso desenvolvimiento del pensamiento (abstracto de las ciencias sociales en su expresión ya sea filosófica o bien epistemológica) parece mostrar una tendencia a exaltar el papel del saber hacer sobre el saber pensar. El resultado es una pérdida de su capacidad para colocarse ante la realidad en los distintos momentos históricos de su desenvolvimiento, según diferentes ritmos temporales, ya sea al interior de cada momento histórico o en la perspectiva longitudinal. De lo que se desprende un retraso respecto al devenir histórico de la sociedad, facilitándose la imposición de discursos, que, disfrazando su naturaleza ideológica bajo la cobertura de una falsa cientificidad pretenden dar cuenta de los fenómenos en el momento actual.”*

De aquí la preocupación por caer en un enfoque reductivo de la formación académica, comprendida como la resolución de problemas en un sentido exageradamente utilitario. Aunque la operación de destrabar dificultades y contribuir a remediar cuestiones problemáticas no se opone al

proceso de conocer, la tecnificación de la resolución de problemas acaba legitimando y diseminando una práctica propia de la sociedad industrial.

La racionalidad técnica imperante en los centros universitarios se basa en un conocimiento científico especializado que se debe “aprender” en los primeros años de la formación y permite “estar dentro” del campo académico. De aquí, nuestra perspectiva que asume la importancia vital de las etapas de formación inicial, centralmente desde sus dimensiones epistemológicas y político-institucionales. Nos resulta imprescindible este posicionamiento en atención a la posibilidad de generar planteos interdisciplinarios en los diseños curriculares académicos.

### **El contrafuego al neoliberalismo académico**

A partir de este cuadro de situación descripto, creemos muy pertinente enfocar el análisis del neoliberalismo académico en las universidades latinoamericanas desde las siguientes dimensiones.

#### *Paradigma de la complejidad*

Una alternativa al academicismo imperante, plantea una transformación del mismo pensamiento y la educación desde el paradigma de la complejidad. Para Edgar Morín tendrá como misión amalgamar contextos diversos que posibiliten la integración de los saberes dispersos y realizar un esfuerzo por llevar a cabo una reflexión que se exija a sí misma contextualizar y enhebrar las informaciones y los conocimientos.

La concepción clásica de la ciencia establecía que, para ser válido, el conocimiento debía poner en orden los fenómenos, rechazar el desorden y lo incierto, descubrir sus causas, quitar las imprecisiones, distinguir y jerarquizar. Por el contrario el pensamiento complejo se presenta bajo los signos del desorden, la ambigüedad, lo caótico; le es constitutivo el ser rechazado como desconocimiento desde una visión tradicional.

En línea con Silvio Funtowicz y Jerome Ravetz (1993) cuando expresan,

*“...advertimos que la incertidumbre y lo que se pone en juego en la decisión (del científico/profesional) son los opuestos de los atributos que tradicionalmente se pensaba que caracterizaban la ciencia, a saber, su certeza y neutralidad valorativa”.*

En la ruptura con una organización disciplinaria y su relación con la interdisciplina, es oportuno tomar la noción de Rolando García, quien define a un sistema complejo como aquellas situaciones que "se caracterizan por la confluencia de múltiples procesos cuyas interrelaciones constituyen la estructura de un sistema que funciona como una totalidad organizada". Justamente su complejidad deriva no sólo de la heterogeneidad de los elementos, o subsistemas, que lo componen" sino de "la interdefinibilidad y mutua dependencia de las funciones que cumplen dichos elementos dentro del sistema total". Es pensar desde la autonomía de sus componentes y desde su dependencia: separados de su contexto relacional, ya no son lo mismo. Este *respeto* a la identidad de estos sistemas, propicia que sea precisamente la investigación interdisciplinaria el "tipo de estudio que requiere un sistema complejo".

En este sentido, implica una concepción plural de la realidad asumiendo la dinámica no lineal de estos sistemas y la imposibilidad de predicciones certeras de sus estados futuros. Impredictibilidad e incertidumbre que son asumidas como constituyentes, no como errores de cálculo; es asumir sistemas gobernados por ecuaciones no solucionables analíticamente y que por ello no dejan de ser reales. En definitiva, nos posiciona ante un pluralismo ontológico, porque asume diferentes niveles emergentes de realidad. Un caso ilustrativo aparece en las ciencias naturales a principios del siglo XX, cuando se radicaliza una discusión en el terreno de la microfísica, que parecía irresoluble porque las observaciones postulaban “hechos contradictorios”. Su problema era ¿cuál es la naturaleza de la luz? Corpuscular u ondulatoria eran las posiciones irreconciliables. La salida al dilema fue una nueva conceptualización del fenómeno: el principio de la complementariedad. Comprendieron que los aspectos corpuscular y ondulatorio de una misma realidad no son contradictorios. De aquí que este hecho, propio de la historia de una disciplina clave en la revolución científica contemporánea, tuviera implicancias epistemológicas fundamentales.

Desde este punto de vista es posible comprender la paulatina superación de las oposiciones tradicionales entre disciplinas pertenecientes al campo de las ciencias “naturales” y “sociales”, entre ciencias “duras” y “blandas”. Reconocer los sistemas naturales y/o sociales como complejos y dinámicos, implica el desplazamiento hacia una ciencia cuya base es la impredecibilidad, el control incompleto y una pluralidad de perspectivas legítimas. En este marco es que comprendemos a las llamadas ciencias de la complejidad como el abordaje de la investigación, estudio y perspectiva que asumimos para pensar la realidad latinoamericana y la formación inicial de los futuros profesionales universitarios. El abordaje que intentamos cristalizar no consiste en plantear sólo un nuevo modelo epistémico, sino una actitud frente al conocimiento y a la forma en que se aprende a pensar la realidad en contexto desde la ciencias.

### *Pensamiento solidario*

En la actualidad existe una transformación fundamental de nuestro modo de pensar, percibir y valorar la realidad. En nuestra línea de trabajo respecto al análisis de la interdisciplina en las Universidades adherimos a las palabras de Guillermina Tiramonti (2003) cuando afirma,

*“Existe un fenómeno que es importante señalar que emerge de los '90: es el agotamiento de nuestros marcos conceptuales. El instrumental teórico y las metodologías de análisis para analizar el campo de la educación se muestran insuficientes o no aptos para dar cuenta de la complejidad de fenómenos y situaciones que se dan en la realidad...”*

Nuestra propuesta plantea un pensamiento *solidario* en el sentido de una reflexión que abandona conscientemente las aspiraciones de completud y persigue una mirada abarcativa de las distintas disciplinas y, por ende, capaz de autoconceptualizarse como miradas parciales y en continua construcción.

Tomamos la solidaridad con una polisemia deliberada, aunque en distintos niveles de praxis: como posibilidad de intercambio entre disciplinas y, a su vez, como apertura de los sujetos que componen los campos. Apertura en un sentido existencial que intenta superar las barreras que establecen los sujetos al refugiarse en su propia disciplina y establecer murallas de distinción del

campo como habitus académico. Decimos existencial porque asume el imperativo de cruzar los límites y vivenciar la incertidumbre de la posibilidad de disolver el refugio en que puede constituirse el propio campo. Esto supone un gran desafío a nuestra vida académica si creemos en la superación de la existencia del Homo Academicus pampeanus y ser partícipes en la emergencia de una universidad latinoamericana para latinoamericanos.

Es decir no es sólo cuestión de organización curricular disciplinaria, ya que se requiere de una disponibilidad interdisciplinaria, un deseo de cooperación, es decir, una voluntad política que enmarca el diseño de acciones en las propias cátedras de la Universidad en su inherencia con la realidad social.

#### *Notas finales sobre la Interdisciplinarietà en la Universidad*

Como ya hemos mencionado, es nuestra intención que sean los ejes interdisciplinarios de análisis los que atraviesen las currículas universitarias, dado que es la única posibilidad de provocar una mirada compleja sobre la realidad. Al pensar esta ruptura nos encontramos en que Rolando García ya nos anticipa la dificultad de pensar el *inter* desde una definición *in abstracto* de la interdisciplina como cruce de disciplinas y posteriormente aplicada a un objeto de estudio particular que es un sistema complejo. La propuesta pasa por cambiar el “punto de partida”, por la previa definición del objeto de estudio, donde la formulación del problema “solicita” por su complejidad inherente, un abordaje interdisciplinario.

Consideramos que la interdisciplinarietà no persigue el propósito de establecerse a la manera de un nuevo cuerpo disciplinar, ni pretende restaurar la unidad cognitiva sobre bases distintas, se constituye esencialmente como una configuración temporal que cambia aceleradamente al ritmo de los problemas a resolver, asuntos cuya índole es siempre específica y local. Es así que parafraseando a Bourdieu la interdisciplinarietà nos auxilia como categoría/concepción que puede venir a ayudarnos para entender la interdisciplinarietà como *contrafuego* de la hiperespecialización de las ciencias en tanto se materializa en un habitus de no intercambio.



Ante la reiterada pregunta sobre ¿Cuándo un trabajo es interdisciplinario?, nos resulta sumamente sugerente problematizar la propuesta y repreguntar ¿Es *este* trabajo interdisciplinario? Esta problematización es necesaria dado que la interdisciplinariedad es una propuesta cuyo trazo debe ser permanentemente buscado, como hemos dicho surge de planteamientos y reflexiones teóricas pero se manifiesta en la práctica y desde lo teórico se alimenta de ella, por lo que nunca es alcanzada por completo.

Es por esto que el proyecto que enmarca la presente comunicación busca profundizar una línea de investigación educativa en un sentido diverso a otros planteos que hacen eje en la interdisciplina. No se buscará ahondar en las ya prolíficas taxonomías de interdisciplinariedad, multidisciplinariedad, pluridisciplinariedad, pseudointerdisciplinas, disciplinariedad cruzada, interdisciplinariedad estructural, transdisciplinariedad y todo el acervo de vocablos y conceptualizaciones cosechados durante varias décadas. Valoramos el marco de análisis que han provisto estas clasificaciones y la claridad teórica que promueven. Por esto queremos trabajar en el sentido de identificar las perspectivas teóricas que impactan en la construcción de espacios interdisciplinarios de formación en la actualidad. Llegar así a construir un mapa de las experiencias de formación interdisciplinaria en la Universidad Nacional de La Plata confrontando los diferentes casos encontrados y lograr generar categorías de lectura de los espacios interdisciplinarios de formación.

Proponemos una perspectiva de interdisciplina referenciada en bases epistemológicas y socio-políticas que posibiliten un intercambio superando la sumatoria de equipos de especialistas y que habilite la construcción de nuevos puntos de vista, marcos teóricos, prácticas y metodologías para repensar nuestra universidad latinoamericana.

## **Bibliografía**

1. Bourdieu, P., 2003, *Intelectuales, política y poder*, Eudeba, Buenos Aires.

2. Clark, B., 1991, *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*, Nueva Imagen, México.
3. Follari, R., 1996, *Epistemología y articulación multidisciplinaria en ciencias ambientales*. Actas Primeras Jornadas Interdisciplinaria, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
4. Funtowicz, S. y Ravetz, J., 1993, *Epistemología política, ciencia con la gente*, Centro Editor de América Latina.
5. García R., 1994, Interdisciplinariedad y sistemas complejos en E. Leff (Comp) *Ciencias Sociales y Formación Ambiental*. Gedisa, España.
6. Mollis, M., 2003, *Las Universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas?*, CLACSO Buenos Aires.
7. Morín, E., 1999. *La Cabeza Bien Puesta. Repensar la Reforma. Reformar el Pensamiento*, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.
8. Tello, C., 2005, El conocimiento como experiencia sensible en *Revista Pedagogía y saberes*, N° 18.
9. Zemelman H., 2002, Debate sobre la situación actual en ciencias sociales, en *Revista Mar y Arena*. Revista de la Facultad de Ciencias Sociales Universidad Autónoma de Sinaloa. Año 3, N° 11, México.