

# Introducción

## Sobre la formación de investigadores en ciencias sociales y los retos de la interdisciplinariedad

*Raúl Fuentes Navarro<sup>1</sup>*  
*Marzo de 2009*

El crecimiento y desarrollo de las ciencias sociales en México en las últimas dos décadas han provocado la necesidad de renovar el conocimiento que tanto desde las instituciones de apoyo como desde la perspectiva múltiple de los programas y de los sujetos practicantes constituye la base de las representaciones predominantes sobre esta práctica. Muchas de las decisiones determinantes de la orientación de estas acciones parecen haberse basado en información incompleta, o al menos insuficientemente actualizada. La reactivación del Consejo Mexicano de Ciencias Sociales AC (COMECOSO)<sup>2</sup> a partir de 2007, es una ex-

---

<sup>1</sup> Profesor investigador del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, miembro nivel 3 del Sistema Nacional de Investigadores y de la Academia Mexicana de la Ciencia, cuyo objeto de estudio se centra en los procesos estructurales del campo académico de la comunicación, desde una perspectiva sociocultural. Autor de más de 15 libros y 100 artículos especializados; colaborador en el diseño y gestión de posgrados en el país, y cercano colaborador en distintas instituciones educativas y de investigación en América Latina.

<sup>2</sup> Organización académica fundada en 1977, que “a partir de la promulgación de la Ley de Ciencia y Tecnología en julio de 2002, se integró como miembro de la mesa directiva del Foro Consultivo Científico y Tecnológico, lo cual le ha significado tener ante dicho organismo consultivo del gobierno federal, la representación de las

celente oportunidad para reimpulsar la reflexión colectiva y sistemática sobre el desarrollo de estas ciencias, con una perspectiva que articule las dimensiones nacional, internacional y regional de su ejercicio, y las tendencias en la investigación, la formación de profesionales y la vinculación social.

Este texto elabora algunas reflexiones sobre la formación de investigadores en los programas de posgrado en ciencias sociales, a partir de experiencia propia del autor y de su interpretación de las experiencias de otros, con énfasis en las dificultades que presentan estos procesos de formación universitaria ante dos de sus principales condiciones generales: por una parte la *definición institucional*, prácticamente normativa, de los atributos de sus productos, y por otra la *indefinición disciplinaria*, que desde hace décadas caracteriza a las ciencias sociales en todo el mundo, pero que en el entorno institucional mexicano adquiere connotaciones específicas. El supuesto fundamental es que la *tensión* a la que son sometidos los procesos de profesionalización avanzada en los posgrados mexicanos en ciencias sociales, entre las condiciones vigentes de la institucionalización y las de la disciplinarización, impone a los sujetos un marco de formación extremadamente exigente en ciertos aspectos y exageradamente laxo, o ambivalente, en algunos otros. Finalmente la argumentación central consiste en la necesidad urgente de atender analíticamente estos procesos, sobre todo desde la perspectiva de los sujetos.

## EL MARCO INSTITUCIONAL

El Reglamento del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), en su versión vigente a partir de 2008,<sup>3</sup> establece en su artículo 3 que “El SNI tiene por objeto promover y fortalecer, a

---

instituciones que se encargan de la investigación y docencia en las áreas de ciencias sociales en el país y ser parte de la presentación de proyectos y de algunas de las tomas de decisión más importantes que se llevan a cabo en materia de ciencia y tecnología” en el país (COMBESO, 2008).

<sup>3</sup> Publicado en el Diario Oficial el viernes 21 de marzo de 2008.

través de la evaluación, la calidad de la investigación científica y tecnológica, y la innovación que se produce en el país. El Sistema contribuye a la formación y consolidación de investigadores con conocimientos científicos y tecnológicos del más alto nivel como un elemento fundamental para incrementar la cultura, productividad, competitividad y el bienestar social”. Para cumplir con este objeto, el artículo 4 otorga al SNI las siguientes “facultades y responsabilidades”:

- I Reconocer y premiar con distinciones y en su caso, con estímulos económicos, la labor de investigación en el país, evaluando la calidad, producción, trascendencia e impacto del trabajo de los investigadores seleccionados mediante los concursos que periódicamente se convoquen;
- II Coadyuvar a la formación de nuevos investigadores e incrementar el número de profesionales dedicados a la investigación científica y tecnológica con altos niveles de calidad;
- III Establecer el mecanismo de evaluación por pares con criterios académicos confiables, válidos y transparentes, para ponderar los productos de investigación, tanto científica como tecnológica y la formación de recursos humanos de alto nivel;
- IV Contribuir a la integración de sistemas nacionales de información científica y tecnológica por disciplina;
- V Promover, entre los investigadores, la vinculación de la investigación con la docencia que imparten en las instituciones de educación superior;
- VI Promover el desarrollo de las actividades de investigación científica y tecnológica en el territorio nacional, especialmente en las entidades que observan un rezago respecto del resto del país;
- VII Propiciar la movilidad de los investigadores en el país;

VIII Promover la cultura mediante la divulgación del conocimiento científico y tecnológico, y

IX Contribuir a que los mexicanos que se hayan destacado por sus investigaciones en ciencia o tecnología, y residan en el extranjero, se vinculen con las comunidades de investigadores de México.

X Contribuir a la vinculación de las actividades científicas y de formación con los gobiernos, empresas y organizaciones sociales.

Pero la definición de “investigador” y de “investigación científica y tecnológica”, queda sólo tácitamente establecida, aunque está claramente acotada en el Artículo 32 y siguientes, que norman el “Ingreso y Reingreso al SNI”:

Podrán participar en los concursos de selección que convoque el SNI los investigadores y tecnólogos que realicen habitual y sistemáticamente actividades de investigación científica o tecnológica, presenten los productos del trabajo debidamente documentados, y cumplan alguno de los siguientes requisitos:

- I. Tener un contrato o convenio institucional vigente y demostrar, por medio de documento oficial original y actualizado, que presta servicios por al menos 20 horas a la semana para realizar actividades de investigación científica o tecnológica en alguna de las dependencias, entidades, instituciones de educación superior o centros de investigación de los sectores público, privado o social de México que tengan por objeto el desarrollo de actividades de investigación científica o tecnológica. (...) o
- II. Realizar actividades de investigación científica o tecnológica, de tiempo completo, en el extranjero, en dependencias, entidades, instituciones de educación superior o centros de investigación de los sectores público, privado o social y ser mexicano. (...)

El entramado institucional del SNI, que ha ido ajustándose y refinándose constantemente a partir de la creación del Sistema en 1984, basa la evaluación periódica de los inves-

tigadores en una serie de “criterios generales” que, según el Artículo 39 del Reglamento, “tienen como objetivo orientar los trabajos y las recomendaciones de las comisiones dictaminadoras, para la evaluación de los méritos académicos, científicos y tecnológicos de los solicitantes. En dicha evaluación se considerará fundamentalmente la calidad de la producción de investigación científica o tecnológica, y la formación de recursos humanos especializados a través de los programas de estudio de nivel licenciatura y/o de posgrado de calidad”. Otras actividades de los investigadores, propias de su labor académica, se consideran “complementarias” y “no sustituyen a los productos fundamentales que refiere el primer párrafo del presente artículo”. De esta manera, la pertenencia al Sistema y la promoción dentro de él,<sup>4</sup> dependen fundamentalmente de la evaluación colegiada de los productos de investigación y de las contribuciones de los investigadores a la “formación de científicos y tecnólogos”. El Artículo 42 precisa que “para evaluar la calidad de la producción reportada, en todos los casos se tomará en cuenta:

- a) La originalidad de los trabajos.
- b) Su influencia en la formación de recursos humanos y en la consolidación de líneas de investigación.
- c) La trascendencia de los productos de investigación en la solución de problemas científicos y tecnológicos.
- d) Su repercusión en la creación de empresas de alto valor agregado.
- e) El liderazgo y reconocimiento nacional e internacional del solicitante.

<sup>4</sup> Según el Artículo 54 del Reglamento, “las distinciones que confiere el SNI se clasifican en tres categorías que son: I. Candidato a Investigador Nacional; II. Investigador Nacional, con tres niveles, y III. Investigador Nacional Emérito”. Aunque los aspirantes pueden ingresar por cualquiera de las categorías y niveles, excepto la tercera, hay una trayectoria típica que supone la promoción sucesiva durante el transcurso de la carrera del investigador, mediante las evaluaciones periódicas, en cualquiera de las cuales puede también perderse la distinción.

Según el principio de la “evaluación por pares”, el Sistema Nacional de Investigadores opera en la actualidad con siete comisiones dictaminadoras,<sup>5</sup> cada una formada por 14 miembros, referidas a siete “áreas del conocimiento”, dentro de las cuales se distinguen “disciplinas y subdisciplinas”:

Área I: Físico-Matemáticas y Ciencias de la Tierra;

Área II: Biología y Química;

Área III: Medicina y Ciencias de la Salud;

Área IV: Humanidades y Ciencias de la Conducta;

Área V: Ciencias Sociales;

Área VI: Biotecnología y Ciencias Agropecuarias;

Área VII: Ingenierías.

Las actuales áreas IV y V, separadas hace una década, mantienen múltiples casos de intersección mutua, dado que las fronteras entre las “disciplinas” que incluye cada una de ellas son crecientemente porosas: el Área de Humanidades y Ciencias de la Conducta contiene “Arquitectura, Antropología, Bellas Artes, Biblioteconomía, Educación, Filosofía, Historia, Lingüística, Literatura y Psicología, en sus vertientes básica y aplicada, con la generación de nuevos conocimientos y en su caso desarrollos tecnológicos”, mientras que el Área de Ciencias Sociales comprende “Administración, Ciencia Política y Administración Pública, Comunicación, Contabilidad, Demografía, Derecho y Jurisprudencia, Economía, Geografía y Sociología, en sus vertientes básica y aplicada, generando nuevos conocimientos e incluyendo la creación de tecnología”, según los respectivos documentos de “Criterios Internos de Evaluación” de 2008, donde se presentan mínimas diferencias

<sup>5</sup> Originalmente había tres, y en 1986 cuatro áreas (Ciencias físico-matemáticas; Ciencias biológicas, biomédicas y químicas; Ciencias sociales y humanidades; Ingeniería y tecnología) y su número puede seguir aumentando, así como el número de sus integrantes, según lo determine el Consejo de Aprobación del SNI. Su definición depende principalmente del número de solicitudes a evaluar cada año.

en cuanto a los requisitos de ingreso al SNI, como candidato o en el Nivel I:

Candidato:

Tener el grado de Doctor,<sup>6</sup> haber publicado en los tres años anteriores a la solicitud, un mínimo de un artículo o capítulo de libro, una ponencia in extenso como autor único o primer autor (de acuerdo con los usos de cada disciplina) en revistas científicas o académicas o editoriales de prestigio, o bien tres reseñas críticas amplias, o dos trabajos como coautor dentro de una misma línea de investigación.

Nivel I:

- a) Tener una línea definida de investigación.
- b) Haber publicado un libro original o un mínimo de cinco artículos en revistas científicas o académicas, capítulos de libros, mapas de investigación o ponencias en congresos y/o varias reseñas críticas. También se tomará en cuenta los libros coordinados, antologías y compilaciones que incluyan la participación personal de investigación original.
- c) Demostrar participación en labores docentes y en la formación de recursos humanos.<sup>7</sup>

Estas especificaciones en los criterios de evaluación para el ingreso de investigadores al SNI definen, en buena medida, el perfil de la producción académica que deben demostrar los egresados de un programa de doctorado en ciencias sociales, para calificar como practicantes de la investigación, así sea en su nivel mínimo o inicial.

<sup>6</sup> El Área de Humanidades y Ciencias de la Conducta no lo exige explícitamente como requisito, aunque está contenido como tal en el Artículo 55, si bien “las comisiones dictaminadoras podrán eximir el requisito del doctorado, cuando los solicitantes cuenten con producción de investigación científica o tecnológica, trayectoria, relevancia y calidad en los trabajos realizados”.

<sup>7</sup> El Área de Humanidades y Ciencias de la Conducta agrega un inciso “d) Es deseable la participación en actividades de difusión de calidad, como ponente en congresos, seminarios, conferencias, etcétera”, lo cual también es considerado “deseable” en el Área de Ciencias Sociales.

Dado que, para los programas de doctorado, el perfil profesional o “de egreso” tiene su base, cuando no su orientación única, en la práctica de la investigación, la definición de los atributos mínimos que debe cumplir un aspirante para ingresar al Sistema Nacional de Investigadores opera de una manera *excepcional*, con respecto al conjunto de las profesiones o de los “perfiles profesionales” que orientan los *curricula* de los programas de formación universitaria, cuyo grado de definición depende en gran medida del grado de institucionalización de la respectiva profesión, o disciplina. En el caso de la investigación, esta definición es incomparablemente más “profesional” que “disciplinaria”, aunque sin duda hay una modulación diversa, según el área de conocimiento.

El marco institucional vigente en México se complementa en este sentido con las disposiciones de evaluación y acreditación de los programas formativos, contenidas en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), “el cual es administrado de manera conjunta entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de la Subsecretaría de Educación Superior y el CONACYT.<sup>8</sup> El programa establece como misión la de fomentar la mejora continua y el aseguramiento de la calidad del posgrado nacional, que dé sustento al incremento de las capacidades científicas, tecnológicas, sociales, humanísticas, y de innovación del país”. En el *Marco de Referencia para la Evaluación y Seguimiento de Programas de Posgrado* se establece que el PNPC “está conformado por dos vertientes”:

1. El Padrón Nacional de Posgrados (PNP), integrado por dos niveles de calidad:
  - I. Competencia internacional.
  - II. Consolidados.
2. Programa de Fomento a la Calidad del Posgrado (pfcop), integrado por dos niveles de calidad:

<sup>8</sup> Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (<http://www.conacyt.mx>)

III. En Consolidación.

IV. Reciente creación.

También, que “los campos de orientación de los programas académicos de posgrado son dos: los *Programas de Posgrado con Orientación Profesional*, que ofrecen los niveles de especialidad o de maestría, y los *Programas de Posgrado con Orientación a la Investigación*, que ofrecen los niveles de maestría o de doctorado”. El sistema de evaluación se basa en seis “categorías” (que “constituyen los principales rubros de análisis que el programa debe satisfacer”): 1) Estructura del programa; 2) Estudiantes; 3) Personal académico; 4) Infraestructura y servicios; 5) Resultados; y 6) Cooperación con otros actores de la sociedad, y 19 “criterios” (que “describen la tendencia de una actividad tipificada en el programa; permiten realizar el análisis de los procesos cognitivos, desde su planeación hasta el impacto en los resultados. Además son verificables, pertinentes y específicos, con capacidad orientadora y predictiva. Los criterios están formulados de manera esencialmente cualitativa, dejando amplios grados de libertad para su adecuación a la orientación y tipo de posgrado”).

1. Plan de estudios (perfiles de ingreso y egreso, objetivos y metas, etc.)
2. Proceso de enseñanza-aprendizaje (flexibilidad curricular, evaluación)
3. Ingreso de estudiantes (proceso de selección)
4. Trayectoria escolar (seguimiento de trayectoria, opciones de graduación)
5. Movilidad e intercambio de estudiantes
6. Tutorías
7. Becas
8. Núcleo académico básico (perfil, organización, evaluación)

9. Líneas de generación y/o aplicación del conocimiento
10. Espacios y equipamiento
11. Laboratorios y talleres
12. Información y documentación (Biblioteca)
13. Tecnologías de información y comunicación (equipos, redes, servicios)
14. Trascendencia, cobertura y evolución del programa
15. Seguimiento de egresados
16. Efectividad del posgrado (eficiencia terminal y graduación)
17. Contribución al conocimiento
18. Vinculación
19. Financiamiento.

Los parámetros de evaluación, según el nivel y la orientación de cada programa, imponen mínimos, en muchos de los indicadores de los criterios, para otorgar y sostener un determinado “nivel de calidad”, definido finalmente por un comité de pares y el Consejo Nacional de Posgrado. De esa acreditación depende la posibilidad del programa de recibir apoyos oficiales, especialmente becas para sus estudiantes (“apoyos que otorga CONACYT... que se asignarán con base a méritos y criterios de calidad académica del programa de estudios, estancia o proyecto a desarrollar; su pertinencia; relevancia para el país; los méritos académicos del aspirante seleccionado y del resultado esperado del apoyo que se le otorga”).<sup>9</sup>

Independientemente del monto y modalidad de las becas, y de las condiciones de su otorgamiento, que han sido varia-

<sup>9</sup> Artículo 3 del Reglamento de Becas del Programa de Fomento, Formación, Desarrollo y Vinculación de Recursos Humanos de Alto Nivel del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, publicado en el Diario Oficial el miércoles 10 de septiembre de 2008.

bles en el tiempo, el sistema de posgrado nacional queda así condicionado y definido en cuanto a los procesos de formación y producción académicas, con independencia también del área o disciplina científica de que se trate.

## EL MARCO DISCIPLINARIO

Un documento reciente de COMECSO (2008) resume algunas de las condiciones actuales que justifican la urgencia de un diagnóstico sistemático sobre el área, en los siguientes términos:

En buena medida por su acelerado crecimiento y diversificación en los últimos años, existe un relativo desconocimiento del avance real de las ciencias sociales en México que se expresa en la desconexión entre investigaciones que se realizan en grupos, centros y regiones distintas, en el desaprovechamiento de los resultados de las mismas para explicar o solucionar los dramáticos y agudos problemas sociales que vive el país, en el subempleo de los egresados de estas carreras y en la lentitud de las propias carreras para incorporar avances teóricos, literatura especializada y nuevos temas de reflexión. Una serie de problemas propios del trabajo universitario en el país y del desarrollo histórico de las ciencias sociales contribuyen a dificultar el cruce de información, la investigación colegiada y la exigencia de calidad. Al mismo tiempo, en espacios gubernamentales se privilegia la solución administrativa y coyuntural a problemas que, aunque se estudian en centros de investigación social y en los posgrados en ciencias sociales del país, producen resultados que no rebasan las fronteras universitarias y/o regionales.

Por otra parte, la tendencia estadística a clasificar conjuntamente las Ciencias Sociales con las Humanidades o con las disciplinas económico-administrativas (como la Contaduría) dificulta el saber cuál es exactamente el impacto de las ciencias sociales en rubros como el empleo, los niveles de titulación, la orientación de los posgrados o el monto otorgado a la investigación por organismos oficiales. Estudios elaborados en décadas anteriores como el

coordinado por Raúl Benítez Zenteno en 1987, el de Manuel Perló y Giovanna Valenti en 1994 y el de Raúl Béjar y Héctor Hernández Bringas en 1996, ofrecen cifras que han sido ampliamente rebasadas y conclusiones que seguramente deberían revisarse a la luz de cambios ocasionados por transformaciones económicas, sociales y políticas en el país, por nuevas políticas de evaluación y por nuevas tendencias teóricas y metodológicas (COMECOSO, 2008).

Es notable el cambio en muchos de los objetos de estudio, así como en los marcos teóricos y metodológicos disponibles para abordarlos, por lo que al igual que en el resto del mundo, en México se han multiplicado las estrategias interdisciplinarias tanto en la investigación como en la formación consecuente de investigadores. Además de un desafío abstracto, la “interdisciplinariedad” se ha convertido en un recurso, y en un problema, de carácter práctico, que “en el caso mexicano..., han estado asociados a la expansión de centros de investigación y de académicos de tiempo completo vinculados a proyectos” (COMECOSO, 2008). Entendida como una estrategia de formación universitaria, la interdisciplinariedad es una experiencia a confrontar, una práctica social a interpretar, un imperativo a problematizar, todo lo cual es una tarea colectiva, intersubjetiva e interinstitucional muy concretamente situada.

Pero como es obvio, para diseñar y evaluar estrategias interdisciplinarias, hay que saber con alguna precisión qué son las disciplinas. Immanuel Wallerstein (2004) afirma que son tres cosas al mismo tiempo: son *categorías intelectuales*, que sirven para construir objetos de estudio; son *estructuras institucionales*, que organizan tanto la práctica de la investigación como la formación especializada, y también sirven para distribuir presupuestos y legitimar proyectos. Finalmente, las disciplinas son *culturas*, modos de ser académicos, sustentos de identidades, conjuntos de supuestos y de estilos de pensamiento que fomentan la discusión y la colaboración, el avance y la consolidación. Cuando se habla de “interdisciplinariedad”, es necesario especificar las implicaciones que la relación entre disciplinas supone en estas tres dimensiones.

Pero también, sobre otro eje, hay que reconocer que las disciplinas cumplen dos funciones interrelacionadas, que complejizan aún más la “interdisciplinariedad”: por un lado, la disciplina es un modo específico de proceder que articula a la *comunidad de especialistas*, que es otro nombre para su identidad, que sirve para distinguirla de otras y para legitimarla, en su triple carácter intelectual, institucional y cultural. Y por otro lado, donde siguen vigentes las acepciones religiosa y militar originales del verbo “disciplinar”, está la disciplina que *se enseña a los aspirantes o se impone a los discípulos*, que se transmite de generación en generación para reproducir no sólo el modo específico de proceder en la producción académica, sino también de relacionarse con el mundo social externo a la comunidad, de preservar e intensificar la identidad.

Aquí hay que considerar que, al menos en los campos de las ciencias sociales y las humanidades en México, aunque también y quizá con mayor profundidad en los campos de investigación que llamamos ciencias “naturales”, las estrategias interdisciplinarias son un hecho establecido, una práctica cada vez más común, y un grave problema para los sistemas de clasificación y evaluación institucionalizados.

Jugando un poco con las palabras, podría decirse que así como de investigación hablamos más que lo que hacemos, de interdisciplinariedad hacemos más que lo que hablamos. Discutir sobre interdisciplinariedad es todavía más difícil que practicarla; pero discutir sobre investigación resulta más fácil que hacerla. Lo más serio de este juego de palabras es la certeza de que no hay mejor manera de aprender a hacer investigación interdisciplinaria que haciéndola, pero sobre todo, haciéndola reflexivamente. Por eso, antes que por las razones de legitimidad simbólica y distinción social, que por supuesto cuentan mucho también, es que la formación universitaria mantiene su justificación histórico-social. Y por eso es relevante cuestionar la eficacia educativa, la articulación entre los procesos de formación universitaria y la inserción socioprofesional de los egresados.

Puede sostenerse que, en la escala más general del sistema mexicano de educación superior, orientado histórica y prioritariamente a la formación de profesionales de cada vez más diversas especialidades, mucho más que a la investigación, hay un fuerte déficit de eso que podría llamarse “reflexividad”: se conoce muy poco, al menos en un sentido sistemático y crítico, sobre la estructuración y la dinámica de las profesiones, sobre la inserción social de los egresados y sobre los factores que condicionan y caracterizan esa inserción. Aunque teóricamente hay algunos rasgos comunes entre las disciplinas y las profesiones, casi toda la investigación disponible se refiere a realidades nacionales muy distintas a las mexicanas, y es muy poco lo que se ha hecho en México para documentar la pertinencia de nuestra propia producción universitaria. Ni siquiera es suficiente la información empírica sistemática sobre los mercados de empleo profesional, aunque los datos que hay al respecto no son muy alentadores.

Y cuando el “posgrado” no se refiere al nivel de doctorado, donde el perfil de egreso es indudablemente identificable con el de un investigador, sino al nivel de maestría, grado incómodamente intermedio entre la formación universitaria de profesionales en las licenciaturas y la formación universitaria de investigadores en los doctorados, se hace más necesario aún problematizar e identificar las articulaciones estratégicas operantes entre las “disciplinas” y las “profesiones”. La distinción artificial e imprecisa entre posgrados de calidad orientados hacia la profesionalización o hacia la investigación, impuesta por la SEP y CONACYT, es especialmente sensible para las maestrías, pues parece suponer que la formación de investigadores no es una profesionalización de alta especialidad o que las profesiones pudieran prescindir de un componente fuerte de investigación en los procesos de formación avanzada. Por eso, al menos en ciencias sociales, la mayor parte de las maestrías de calidad académica tienen que reconocerse bajo un perfil de orientación “mixta”.

El sociólogo de la Universidad de Chicago Andrew Abbott (2001), que ha elaborado interesantes explicaciones sobre la dinámica de las disciplinas y algunas profesiones en Estados Unidos, basadas en el concepto de “campos de interacción”, señala muy bien la particularidad del sistema académico estadounidense, en comparación con los sistemas tradicionales alemán, francés y británico, donde no pueden, en sentido estricto, reconocerse estructuras disciplinarias, al menos hasta antes de las actuales reformas unificadoras de las universidades europeas.

Para Abbott, el sistema académico estadounidense obtiene su fuerza y estabilidad de una “doble institucionalización”: por un lado, un mercado laboral interuniversitario regulado por las asociaciones disciplinarias que mantiene en movimiento constante a los académicos, y por el otro una organización curricular intrauniversitaria centrada en la figura de los “majors”, controlada por los departamentos, que “disciplina anualmente a millones de estudiantes”. En México, es obvio reconocerlo, ni la contratación de profesores universitarios se tramita constantemente ni intervienen en ella otros agentes distintos a cada establecimiento institucional, ni los sistemas departamentales de enseñanza alcanzan a determinar, disciplinariamente al menos, la formación profesional de los estudiantes. Y no se cuenta en el país, tampoco, con la rígida jerarquía académica del sistema alemán de cátedras e institutos de investigación, la adscripción centralizada y altamente diferenciada del sistema francés, o la organización de colegios de profesores y estudiantes como pequeñas comunidades de cultura común de la Gran Bretaña. Nuestra organización académica tiene otra historia y una estructura muy inconsistente, que se ha agravado en las últimas décadas con el enorme crecimiento de las instituciones que, sin las condiciones mínimas para ser reconocidas como universidades en sentido estricto, empezando por plantas estables de profesores, cuentan con el reconocimiento oficial para otorgar títulos profesionales y cada vez más también de posgrado, sobre un esquema puramente mercantil.

En el sistema universitario estadounidense, la estructura de las disciplinas académicas se estableció entre fines del siglo XIX y principios del XX, pero como gran parte de la organización social de ese país, esta estructura comenzó a cuestionarse y a modificarse a mediados de los años setenta. Coincidentemente, el sistema mexicano de educación superior ha experimentado grandes cambios a partir también de esa década. Un dato bastará para ilustrar esos cambios: en 1970 había en el país alrededor de 250 mil estudiantes universitarios, de todas las especialidades y niveles. Para el ciclo escolar 2006-2007, la cifra de la ANUIES<sup>10</sup> es diez veces mayor: poco más de 2 millones y medio de estudiantes, el 85% de los cuales (2 millones cien mil) cursan algún programa de licenciatura, y el 6% algún posgrado. Un esquema similar de crecimiento exponencial de la matrícula, sólo que ocurrido más de medio siglo antes, permitió consolidar en Estados Unidos el sistema de las disciplinas. Hay que tener buen cuidado de extrapolar en bloque los debates asociados con la interdisciplinariedad al sistema mexicano, aunque sí hay algunos rasgos indudables de influencia e incluso de sincronía, que hacen pertinente la recontextualización y la discusión analítica de los procesos formativos.

### TRES PROPUESTAS REFLEXIVAS SOBRE LA FORMACIÓN

Desde la perspectiva de las humanidades, el distinguido académico estadounidense Louis Menand (2001), reflexionaba hace unos años sobre las causas y consecuencias de las transformaciones estructurales de la educación superior de su país, y contrastaba dos tendencias diferentes: una, la *interdisciplinaria*, que supone el fortalecimiento de las disciplinas, sobre todo en su aspecto institucional; otra, la *postdisciplinaria*, caracterizada por el creciente eclecticismo metodológico y

<sup>10</sup> Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (<http://www.anuies.mx>).

temático en la investigación y la enseñanza. Para él, “la enseñanza o la producción académicas interdisciplinarias simplemente significan el despliegue de la experticia profesional en dos o más disciplinas, y este fenómeno no es lo mismo que la postdisciplinariedad”, que tiene más que ver con la construcción de nuevos objetos de conocimiento de maneras nuevas, que las disciplinas tradicionales son incapaces de producir. Antes de retomar este planteamiento más adelante, conviene citar las reflexiones con las que Menand cierra su texto sobre los cambios en la educación superior estadounidense en las últimas décadas:

Algo que no ha cambiado es la delicada y en cierto sentido paradójica relación entre la Universidad y la cultura general. Es importante que la investigación y la enseñanza sean relevantes, para que la Universidad se involucre con la cultura pública y para diseñar sus paradigmas investigativos teniendo en cuenta la vida social y cultural real. [...] Para seguir siendo relevante hoy, creo que la indagación académica tiene que volverse menos especializada, menos técnica, menos excluyente y más holística. Espero que ese sea el camino al que nos lleve la postdisciplinariedad. Al final de este camino, no obstante, hay un gran riesgo, que es el que la cultura de la Universidad se convierta en nada más que un eco de la cultura pública. Eso sería una catástrofe. La tarea académica en una sociedad libre es servir a la cultura pública haciendo las preguntas que el público no quiere formular, investigando los asuntos que otros no pueden o no quieren investigar, haciendo espacio a las voces que no tienen lugar o que son rechazadas. Los académicos necesitan mirar el mundo para ver qué clases de enseñanza y de pensamiento tienen que elaborarse, y cómo pueden organizarse mejor para hacerlo, pero necesitan ignorar la insistencia del mundo para que reproduzcan su imagen (Menand, 2001).

La Universidad no es, en ningún sentido, una entidad social aislable de su entorno histórico, ni de sus dimensiones económicas, políticas o culturales. Pero tampoco puede ser solamente un reflejo o una extensión instrumental de las realidades sociales. No tendría sentido cultivar el conocimiento ya existente para simplemente reproducirlo, sin posibilidad de

cambiar su valor en el mercado, o de influir en la propia estructura del mercado, sobre todo en el “mercado de las ideas” que Menand adopta como título de su trabajo. Y puede sostenerse que este principio es todavía más válido referido a la formación profesional que a la investigación universitaria. La propuesta de que “para seguir siendo relevante hoy, [...] la indagación académica tiene que volverse menos especializada, menos técnica, menos excluyente y más holística”, tendría que referirse también a la formación profesional, aunque con un par de matices.

Uno, considerar que en las últimas décadas la formación profesional se ha recortado en duración, y al mismo tiempo se ha vuelto más “superficial”, pues con la idea de abarcar fracciones cada vez más “especializadas”, ha prescindido de una buena parte de los saberes generales o fundamentales que antes contenía; precisamente, saberes disciplinarios básicos como los orientados al dominio del lenguaje, a las matemáticas, la filosofía, la historia, la geografía, o en otros términos, la cultura general. La “interdisciplinariedad”, aplicada en este plano como un recurso administrativo para evitar la repetición de cursos mediante el diseño de áreas comunes de asignaturas para diversos programas, no puede cumplir la función básica de “disciplinar” a los estudiantes ni la propiamente interdisciplinaria de conectar entre sí los recursos propios de cada disciplina con las necesidades instrumentales de cada profesión. Cuando se ha conseguido elevar la flexibilidad curricular y del perfil profesional, ha sido con frecuencia al alto precio de adelgazar al mínimo la formación universitaria general y básica. En los términos de Menand, la cultura universitaria queda reducida catastróficamente a un eco de la cultura pública.

Segundo matiz: más que la capacidad técnica especializada, o mejor dicho, como fundamento de ella, la formación profesional universitaria requiere el cuidadoso y crítico cultivo de la responsabilidad social. Y la ética profesional no puede ser sino una ética social en su sentido más amplio y profundo. No debería olvidarse que, a pesar del crecimiento exponencial

de la matrícula universitaria total en las últimas tres o cuatro décadas, en México la cobertura de la educación superior no rebasa el 20% de la población en la franja de edades correspondiente, y que de la población total, apenas poco más del 3% ha tenido el auténtico privilegio de cursar estudios universitarios. En todas las universidades, públicas y privadas, podría reflexionarse un poco más sobre las implicaciones de este hecho, como un ingrediente central de la formación profesional.

Pero una vez expuestas algunas de las consideraciones esenciales para contextualizar mínimamente las estrategias interdisciplinarias en un programa de posgrado en ciencias sociales, pueden presentarse tres propuestas a discusión y experimentación en esta línea. Debe aclararse que, aunque todas tienen, necesariamente, un componente curricular e institucional ineludibles, mantienen también una dimensión amplia de opción para el ejercicio intersubjetivo e incluso individual, pues los proyectos particulares tienen un ámbito de desarrollo relativamente mayor en el posgrado que en otros niveles de la formación universitaria. Puede considerarse que estas propuestas responden más al impulso de la *agencia* de los sujetos que a la estructuración institucional (Giddens, 1984), y ese es otro sentido, quizá más fuerte y demanda.

La primera propuesta tiene que ver con la tensión central de la interdisciplinariedad. El modelo canónico de una disciplina académica organiza los saberes y las habilidades que la hacen reconocible como tal y por lo tanto reproducible, en una estructura lógica, jerárquica y temática que idealmente capacita a sus practicantes para formular y resolver cierto tipo de problemas de una gama relativamente amplia de niveles de abstracción, pero que se circunscriben a un cierto tipo de objetos de conocimiento. Cuando un problema empírico no puede resolverse con los recursos acumulados por una sola disciplina, lo cual es cada vez más frecuente en el mundo contemporáneo, se establecen relaciones de colaboración interdisciplinaria, para integrar los recursos, sean teóricos, meto-

dológicos, técnicos o de cualquier otra índole, de dos o más disciplinas, para construir y abordar en conjunto un objeto de conocimiento más complejo. Pero este modelo básico de interdisciplinariedad no multiplica demasiado los alcances del conocimiento sobre el problema empírico, porque implica un gran consumo de energía en el ajuste de las dos o más lógicas disciplinarias en interacción.

La alternativa, estratégica desde el punto de vista de la enseñanza diseñada, es invertir el proceso: se trata de partir de los problemas empíricos y para abordarlos convocar a los especialistas que sea pertinente para que aporten los saberes específicos de sus respectivas disciplinas. Es esa tensión interdisciplinaria, que obliga a movilizar e integrar saberes diferentes a partir de la lógica de los propios saberes o a partir de sus posibles aplicaciones para la solución de un problema práctico, es muchas veces más desgastante e improductiva por muchas razones, pero sobre todo porque los problemas prácticos no pueden abordarse sino construyéndolos como objetos de conocimiento y esa construcción se realiza de maneras específicas desde diversos puntos de vista. La construcción, a su vez, de los puntos de vista comunes entre miembros calificados de diversas disciplinas, puede ser una tarea incluso de dificultad mayor que la propia construcción del objeto de conocimiento que haga abordable el problema empírico. Y no tanto por razones epistemológicas, sino porque las prácticas académicas son también prácticas sociales e implican intereses en pugna. Un clásico reciente de la interdisciplinariedad en ciencias sociales resume esta tensión en un párrafo lapidario, aunque se refiere a la subdivisión de las disciplinas y no a su integración:

Las disciplinas y subdisciplinas se dividen de acuerdo con criterios epistemológicos, metodológicos, teóricos e ideológicos. A veces, las divisiones ideológicas pueden revelarse irreductibles. Las de carácter teórico son susceptibles de superación. Las de naturaleza conceptual o metodológica pueden ser fácilmente conciliadas. (Dogan y Pahre, 1993: 69)

Puesta en términos simples, esta tensión central de la interdisciplinariedad puede reconocerse en múltiples experiencias, sobre todo en las más particulares, como es la elección de un tema de investigación o de tesis de grado. La estrategia más productiva consiste en elegir ese tema combinando lo que ya se sabe con algún aspecto que se ignora y que es relevante de conocer. Si el primer ingrediente es muy corto, la investigación correrá el riesgo de no concluirse nunca, o de llegar al "descubrimiento del agua tibia" después de un gran periodo de aprendizaje; si por el contrario es muy extenso, la probabilidad del descubrimiento del agua tibia es mayor, aunque con menores oportunidades de aprendizaje. La elección del tema de investigación, pero sobre todo la construcción del objeto de conocimiento y el problema o la pregunta de investigación a partir de ese tema, son cruciales para la producción académica y para el aprendizaje en la práctica. Muy probablemente la clave para resolver este dilema, al menos en la escala individual, está en la formulación de la relevancia que tiene, en un momento y un lugar determinados, invertir trabajo y generar aprendizaje y conocimiento sistemático en función de un referente reconocible como relevante por otros, además de por uno mismo. Deseablemente reconocible como relevante por especialistas de otros campos, o mejor, por agentes sociales no académicos, para quienes la interdisciplinariedad es bastante menos importante que la solución de problemas más prácticos e inmediatos.

La segunda propuesta tiene que ver con la distinción de Menand entre interdisciplinariedad y postdisciplinariedad. Este modelo conceptual parece especialmente pertinente en los ámbitos de las ciencias sociales y las humanidades mexicanas, donde las disciplinas presentan un grado de institucionalización muy precario, comparadas con las estadounidenses. Lo cual no quiere decir que no existan, y menos que no deban existir, sino simplemente que las fronteras que las separan son más simbólicas que materiales, y que puede haber en su interior mayor disposición a traspasarlas si lo que

se encuentra en ese camino es promisorio. Menand distingue la postdisciplinaria por “el creciente eclecticismo metodológico y temático en la investigación y la enseñanza”, y ese movimiento, que desafía radicalmente la ortodoxia disciplinaria de otros tiempos para buscar mayor relevancia social en el trabajo académico, está muy bien representado en las universidades estadounidenses por los estudios de género, los estudios culturales, en general en los estudios centrados en identidades, es decir, en referentes empíricos socialmente muy problemáticos, excluidos de los recortes disciplinarios tradicionales.

En México tenemos un sinnúmero de esos referentes empíricos socialmente muy problemáticos, no necesariamente los mismos que en Estados Unidos aunque algunos son comunes, que las ciencias sociales y las humanidades han atendido desde hace décadas, en función de su relevancia, pero que están muy lejos de haber sido mínimamente resueltos, o al menos comprendidos. Es necesario seguir explorando nuevas maneras de construir objetos de conocimiento, recurriendo al eclecticismo metodológico y a cualquier otro recurso, sea disciplinario o no, y orientar cada vez más la investigación académica hacia el conocimiento relevante, independientemente de que los proyectos se ajusten o no a las clasificaciones institucionalizadas. Por supuesto, la perspectiva postdisciplinaria, como estrategia, implica riesgos, uno de los cuales es el que señala Menand: la pérdida de los parámetros de rigor académico.

La tercera propuesta, y última parte de esta exposición, se desprende directamente de ahí: del riesgo de confundir el compromiso o la pertinencia social con la consistencia y el rigor académicos. Hay que insistir en que el trabajo universitario requiere mantener en tensión ambos imperativos, no sustituir uno por el otro, como ha sucedido y sucede muy frecuentemente: hay “militantes de causas sociales” y “habitantes de torres de marfil”, y no habría por qué seguir el ejemplo ni de unos ni de los otros. Y ante la abundancia creciente de causas sociales en nuestro entorno y hasta en las propias universi-

dades, es pertinente enfatizar la necesidad de cultivar el rigor académico, la responsabilidad profesional, el conocimiento bien fundado y argumentado, especialmente en los programas de posgrado donde concurren académicos y estudiantes de diversas formaciones previas y diversos intereses de desarrollo futuro. Hay que insistir en la reflexividad, en la capacidad de observarse críticamente a uno mismo en acción, en la medida en que la lógica productivista de los indicadores parece imponer la rapidez y la superficialidad. Hay que insistir en el rigor metodológico, en la medida en que la cultura de la opinión inmediata prevalece sobre la cultura del pensamiento profundo. Hay que insistir en la formación general en la medida en que aumenta la presión por la especialización sin fundamentos.

Es decir, en los programas de posgrado, además de obtener un título escribiendo una tesis, es indispensable ampliar el horizonte y fortalecer la postura ante él, desaprender muchas prácticas rutinizadas e irracionales adquiridas en la vida o en la universidad misma, sustituirlas por esquemas más avanzados de adquisición, organización y aplicación del conocimiento. Es necesario reformular los términos asumidos de responsabilidad, y una manera estratégica para hacer todo esto es enfatizar el ejercicio de la capacidad de escuchar a los otros, para evaluar con toda precisión las posibilidades de colaboración, porque las de confrontación competitiva se manifiestan más fácilmente. En la literatura sobre interdisciplinaria hay una figura que condensa muy claramente el sentido de esta propuesta: lo estratégico es alentar la conversación, ya no entre disciplinas, sino entre los sujetos que, hasta el límite de sus posibilidades, se apropian de sus procesos de disciplinización y de profesionalización avanzada.

## REFERENCIAS

- ABBOTT, A. (2001). *The Chaos of Disciplines*. Chicago: The University of Chicago Press.
- BÉJAR NAVARRO, R. & H. HERNÁNDEZ BRINGAS (1996). *La investigación en Ciencias Sociales y Humanidades en México*. México, CRIM UNAM/ M. A. Porrúa.
- BENÍTEZ ZENTENO, R. (1987). *Las ciencias sociales en México*. México: COMECSO/ CONACYT.
- COMECSO (2008). "Ciencias Sociales en México: un enfoque regional", inédito.
- DOGAN, M. & R. PAHRE (1993). *Las nuevas ciencias sociales. La marginalidad creadora*. México: Grijalbo.
- GIDDENS, A. (1984). *The constitution of society. Outline of the theory of structuration*. Berkeley/Los Angeles: University of California Press.
- MENAND, L. (2001). *The Marketplace of Ideas*. American Council of Learned Societies, Occasional Paper No. 49.
- PERLÓ, M. (coord.) (1994). *Las Ciencias Sociales en México. Análisis y perspectivas*, México: IIS UNAM/ COMECSO/ UAM-A.
- WALLERSTEIN, I. (2004). *The Uncertainties of Knowledge*, Philadelphia: Temple University Press.