

tf

trans-pasando
fronteras

Revista estudiantil de asuntos transdisciplinarios

Una publicación de



FACULTAD DE
DERECHO Y CIENCIAS
SOCIALES



Desafíos de la inter y la transdisciplinariedad para la Universidad en Colombia*

Instituto de Estudios Sociales y Culturales - PENSAR

Santiago Castro-Gómez, Ph.D.**



El tema de la relación entre la Interdisciplinariedad y la Transdisciplinariedad se revela en la actualidad como crucial, en especial por la urgencia de gran cantidad de universidades colombianas de avanzar hacia programas de maestría y doctorado que puedan dar cuenta de problemáticas complejas que desbordan los límites disciplinares. Se ofertan los primeros doctorados inter y transdisciplinarios, pero no se tienen en cuenta todavía los inmensos desafíos que implican para nuestras universidades. Por esto, el propósito de este trabajo girará en torno a tales desafíos.

En primer lugar se hará referencia al modelo disciplinario de conocimiento que se consolidó como hegemónico durante los siglos XIX y XX. En segunda instancia, se analizará el tipo de estructura universitaria que sirvió de albergue a este modelo epistémico, que he denominado la “universidad arborescente”. En tercer lugar, se examinará la relación y diferencia entre lo inter y lo transdisciplinario, a propósito de la emergencia de nuevas

* Fuente de esta versión en CASTRO-GÓMEZ, Santiago (2011). “Desafíos de la inter y la transdisciplinariedad para la Universidad en Colombia”. En: *Pedagogía y saberes*, No. 35, pp. 45-52. Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional. La fuente original de este documento fue la conferencia dictada por el autor en la Universidad del Valle, el 2 de noviembre de 2010. Santiago Castro-Gómez es profesor titular de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Doctorado con honores por la Johann Wolfgang Goethe-Universität de Frankfurt, Alemania. Magister en Filosofía y Sociología de la Universidad de Tübingen, Alemania. Licenciado en Educación, Filosofía y Letras de la Universidad Santo Tomás de Bogotá. Integrante del Instituto de Estudios Sociales y Culturales - PENSAR de la Universidad Javeriana de Bogotá en la línea de investigación sobre Estudios culturales.

** Agradecimientos especiales a los profesores Santiago Castro-Gómez, Gilberto Loaiza Cano y Humberto Quiceno, editor del texto original, por permitirnos publicar estas cuantas líneas sobre la transdisciplinariedad.

prácticas académicas durante los años ochenta y noventa: los estudios culturales, los estudios poscoloniales, los estudios de género y los estudios de la ciencia y la tecnología. Por último se plantearán algunas reflexiones acerca de modelos alternativos de organización universitaria que pudieran favorecer un tipo de investigación inter y transdisciplinaria tal como la requieren nuestros actuales programas de posgrado.

El modelo cartesiano

Para esta argumentación comenzaré con un análisis muy breve de algunos temas planteados por René Descartes en su famoso Discurso del Método. Primero debo aclarar que no me refiero a Descartes mismo, ni planteo una discusión con su filosofía, sino que traigo a colación el “modelo cartesiano”. Se trata ciertamente de un modelo pragmático, pues hace referencia al funcionamiento de una peculiar forma de entender el conocimiento en el seno de la universidad colombiana. Un “uso” que, aunque no pueda atribuirse directamente a la filosofía de Descartes, sí ha estado vinculado a una cierta lectura institucional y burocratizada de su pensamiento.

Descartes, como se sabe, plantea la pregunta por la certeza del conocimiento: ¿cómo es posible generar y garantizar un conocimiento apodíctico, evidente, que no pueda afectarse por factores externos y tampoco subjetivos? En esa vía, el filósofo plantea que tal certeza podría obtenerse mediante un distanciamiento del sujeto frente al objeto de conocimiento. Entre mayor la distancia frente al objeto; mayor, la certeza del conocimiento. Semejante postulado exige que quien está conociendo el mundo necesariamente deba desligarse de todos sus conocimientos previos –limpiarse por así decirlo–, para llegar a ser una especie de *tabula rasa*. Y, en especial, el sujeto de conocimiento necesita desprenderse de todos aquellos saberes relacionados con el mundo de los sentidos: los sonidos, los colores, los sabores; es decir, todos los conocimientos referentes a las afecciones corporales, porque éstas impiden la certeza del conocimiento. La intervención del cuerpo en el acto de conocer constituye un “obstáculo epistemológico” que debe expulsarse del mundo de la ciencia.

El conocimiento buscado por Descartes se fundamenta en un ámbito incorpóreo, que no puede ser otro sino el cogito, el paraíso incontaminado del pensamiento puro. De ahí, que el conocimiento requiera formularse en un lenguaje alejado por completo de la experiencia sensible, en un lenguaje matemático. Se indica, entonces, el primer

punto: separación de sujeto y objeto de conocimiento.

El segundo referente se relaciona como corolario del primero: el sujeto que conoce debe situarse en una plataforma neutra de observación que le permita juzgar sobre todas las demás formas de producir conocimiento. A esta plataforma la he nombrado como el punto cero de observación. Con ello hago referencia a la pretensión desmesurada (la *hybris*) de poder crear una representación del mundo que no forma parte del mundo. El punto cero está por encima de cualquier tipo de experiencia empírica; por eso, lo comparo con la figura del *Deus absconditus*: Dios observa el mundo desde un punto de observación que no puede observarse desde el mundo. Se asume un punto de vista sobre todos los demás puntos de vista, pero sin que de ese punto de vista pueda tenerse un punto de vista. Pero más que de un *trabalenguas*, se trata de una ficción: la de creer que aquellos que conocen el mundo con “claridad y distinción” no forman parte de ese mundo conocido, ni participan de su opacidad constitutiva.

Su existencia, en tanto que productores de conocimiento, se ubica en un campo abstracto y transparente, en un mundo que no es de este mundo. El experimentador no forma parte de lo experimentado, se encuentra fuera del mundo que quiere conocer con objetividad. Si no se garantiza una observación neutral, entonces, el conocimiento producido no podrá ser un conocimiento válido. Se relaciona aquí el segundo punto: ubicación del observador en una plataforma neutra de observación.

Un tercer aspecto hace referencia a aquello que Descartes denomina el “análisis”. Así, para lograr conocimiento válido, el objeto de conocimiento solicita dividirse en partes cada vez más pequeñas. No existe ciencia de la totalidad; solamente, ciencia de parcelas de la realidad. No puede haber conocimiento del todo; sino solo, de las partes. Esto significa que los saberes holísticos no configuran conocimientos que pertenezcan al ámbito de la ciencia.

Para Descartes, el conocimiento que habla del mundo a través de sabidurías ancestrales o de tradiciones religiosas significa mitología, superstición y pre-cientificidad. Por no ajustarse al método -a las “reglas para la dirección de la mente”-, tales conocimientos sólo pueden conducir al error, al engaño, y deben tomarse como residuos de un pasado (pre-moderno) del cual requerimos separarnos para siempre. En el campo de la ciencia deben eliminarse los conocimientos holísticos. De manera contraria, la visión del universo como un todo orgánico, vivo y espiritual, ha de remplazarse por una concepción de mundo similar al de la máquina.

En este mundo no hay vida, ni telos, ni mensaje moral de ningún tipo, sino engranajes que pueden explicarse de acuerdo con la disposición física de sus partes. Los planetas, las estrellas, el hombre, las plantas y los animales se asumen como meros autómatas, regidos por una lógica maquinaica. En este tercer aspecto se alude al análisis como único método adecuado para entender un mundo visto ahora como res extensa y, por tanto susceptible de intervención, manipulación y modificación por la razón humana.

Como último punto, también consecuencia de los anteriores: el conocimiento científico se convierte en la generación aséptica de un conjunto de proposiciones que no se relacionan con la vida y la experiencia de quien las produce. Si el propósito del conocimiento holístico consistía en transformar la vida de las personas y en sintonizarla con la sabiduría del cosmos, los conocimientos parcelados de las ciencias ya no se interesan por la transformación espiritual del sujeto. Michel Foucault lo demuestra ejemplarmente en sus lecciones de 1981 tituladas *Hermenéutica del sujeto*: la ciencia moderna genera un divorcio entre conocimiento y espiritualidad, de tal manera que una persona puede ser un excelente científico, físico, matemático y hasta filósofo, sin que su vida personal se vea modificada un ápice por aquellos conocimientos que produce. La “verdad” de la ciencia es una cuestión de método, que no logra modificar al sujeto. Este divorcio entre ciencia y ética, Foucault lo rastrea genealógicamente hasta el trabajo de Descartes.

A manera de conclusión puede aducirse que el modelo cartesiano se caracteriza por generar permanentes divorcios: entre sujeto y objeto; entre las partes y el todo; y, entre vida y conocimiento. Se pudiera objetar que lo anterior señala una desfiguración del pensamiento de Descartes, una caricaturización desmesurada de su filosofía; pero vale la pena insistir en que mi interés aquí no se centra en discutir a Descartes mismo sino en referirme al uso pragmático de su epistemología. Por ello, reflexiono acerca de las prácticas académicas e institucionales que en la actualidad reproducen el modelo cartesiano.

La universidad arbórea

La universidad occidental moderna ha funcionado en los últimos siglos gracias a una estructura arborescente y jerárquica. El árbol extrae nutrientes de la tierra con sus raíces, y los distribuye hacia las ramas y frutos a través del tronco. Del mismo modo operan las universidades: se dividen por facultades, que, a su vez, se subdividen en departamentos para

administrar programas; éstos coinciden por lo general con las disciplinas tradicionalmente reconocidas. Por ejemplo, la Universidad donde laboro cuenta con una Facultad de Ciencias Sociales subdividida en cuatro departamentos: Sociología, Antropología, Literatura e Historia. Cada uno de estos departamentos salvaguarda la especificidad epistémica de las disciplinas a su cargo. A su vez, cada disciplina detenta sus propios métodos, sus objetos de conocimiento, sus cánones y autoridades y sus propios mitos fundacionales reflejados en los currículos de los programas donde se matriculan los estudiantes. Esta racionalización burocrática y administrativa no solo “disciplina” los cuerpos –como observaron Weber y Foucault– sino también los conocimientos.

Mi tesis es, precisamente, que el modelo cartesiano encontró su lugar de refugio en esta estructura arborescente de la universidad, un medio ambiente apropiado para crecer y desarrollarse como práctica académica. Esta afirmación fundamenta los planteamientos aquí expuestos pues, ¿qué mejor ambiente podría encontrar el “análisis” cartesiano que una estructura jerárquica y departamentalizada?; ¿qué mejor lugar para la *hybris* del punto cero que una estructura institucional donde prima la distancia entre el académico y el mundo?; ¿qué otro refugio para la práctica docta y ascética de los académicos que la universidad? Las ciencias sociales quedan compartimentalizadas, ramificadas, divididas en parcelas, sometidas a protocolos institucionales que poco o nada se relacionan con las dinámicas de la vida social que pretenden estudiar.

De otro lado, en la universidad se jerarquizan los distintos conocimientos de acuerdo con lo denominado por algunos autores como las “tres culturas”. En el pináculo de esa jerarquía epistémica se ubican las Ciencias Básicas –química, física, matemáticas– y las Ciencias aplicadas –medicina, ingenierías, informática–; en un escalón intermedio, las ciencias sociales que no detentan el grado de pureza epistemológica de las ciencias básicas, ni tampoco la posibilidad de aplicaciones técnicas inmediatas, pero que sin embargo muestran alguna utilidad práctica para el Estado y para las políticas del gobierno –para citar sólo un ejemplo, vemos como la sociología, la antropología y la economía contribuyeron al impulso de las políticas de desarrollo en América Latina durante la segunda mitad del siglo XX–. En el último lugar de la jerarquía, el más bajo de la pirámide, habitan las denominadas “Humanidades” –filosofía, literatura, artes–, disciplinas que no se confrontan directamente con realidades empíricas sino con la interpretación de “textos”, hecho

que reduce de forma considerable su utilidad práctica –aún cuando estas Humanidades jugaron un papel importante para la producción discursiva de la “identidad nacional” en el Siglo XIX y primera parte del XX, terminaron marginalizadas a partir de la década del sesenta y desde entonces moran en “el cuarto de San Alejo”–.

Las Ciencias Básicas y Aplicadas, las Ciencias Sociales y las Humanidades conforman las “tres culturas” de la universidad moderna. Las Sociales y las Humanidades, evidencian una diferencia de status que se refleja, de manera principal, en los grandes presupuestos de apoyo y de investigación asignados a las primeras en comparación con las limosnas y el olvido donde han caído éstas últimas-.

Se pretende así indicar que la estructura arborescente de la universidad contribuye a separar los conocimientos, a disociarlos, a “babelizarlos”, e impide los diálogos interdisciplinarios y los devenires transdisciplinarios; sin embargo, esto constituye, justamente, el desafío por enfrentar que tenemos hoy ante nosotros.

Interdisciplinariedad y transdisciplinariedad

A mediados de los años cincuenta, una vez finalizada la Segunda Guerra Mundial, el sistema capitalista entra en una dinámica de expansión y de cambio acelerado que culmina en la llamada “globalización”. De este modo, el mundo se convierte en un lugar más complejo y multidimensional, más dinámico y susceptible a cambios intempestivos. Las identidades sociales empiezan a volverse fluidas y se resquebrajan esquemas que otrora ordenaban jerárquicamente los conocimientos: el género, la raza, la juventud y la orientación sexual, entre otros. Frente a estos cambios surgen, en un sinnúmero de universidades del mundo, críticas a la fragmentación de los saberes universitarios. Se cuestiona la rigidez y la compartimentalización de esos saberes, así como su sospechosa complicidad con los poderes dominantes.

Al mismo tiempo aparecen nuevos problemas sociales que ninguna de las disciplinas particulares podía reclamar como “suyos”. Uno de esos problemas, por ejemplo, se relacionó con el “desarrollo” de las llamadas sociedades del “Tercer Mundo”. Durante los años cincuenta, sesenta y setenta del siglo pasado, no existía claridad acerca de cómo las Ciencias Sociales podrían aportar a la comprensión de tal problema, vital para el Estado. ¿Cuál era la “ciencia del desarrollo”: acaso, la economía, tal vez la

sociología o quizás la antropología? Después de todo, en sociedades como las latinoamericanas coexistían diversos modos de producción económica, social y cultural. Estructuras de orden colonial convivían con las industriales, los latifundios con las fábricas y el peonaje con el trabajo asalariado. Parecía claro que ninguna de las Ciencias Sociales en particular podía abordar por sí misma y en arreglo a sus propios métodos el análisis del desarrollo en la región. Aparece, así, la necesidad de avanzar hacia unos diálogos interdisciplinarios. La interdisciplinariedad prometía entablar puentes entre las distintas disciplinas para conformar grupos de investigación con la misión de abordar el problema del desarrollo desde distintas perspectivas.

No obstante, aunque se generaron resultados interesantes, la interdisciplinariedad no logró atacar el corazón del modelo cartesiano. Los lenguajes jerárquicos que ordenaban binariamente la mente y el cuerpo, la razón y la sensibilidad, la civilización y la barbarie, la modernidad y la colonialidad, la episteme y la doxa, se mantuvieron intactos. Además, las investigaciones interdisciplinarias no alcanzaron un efecto de retorno sobre las estructuras universitarias: no solo se trataba de entablar puentes entre las disciplinas sino de convertir esos puentes en un lugar de morada, para cambiar de este modo la mirada en torno del mundo social. Algunos puentes se tendieron entre las disciplinas, pero ¿cuántos académicos se manifestaron dispuestos a vivir en ellos? La gran mayoría preferían vivir amparados en la “seguridad ontológica” ofrecida por su propia disciplina, pues eso les exigía la estructura universitaria.

De este modo, el esfuerzo por des-especializar y des-compartimentalizar el conocimiento no generó los frutos esperados. Después de todo, la disciplina ofrece una identidad profesional, un reconocimiento público, una experticia recompensada institucionalmente. Aventurarse a vivir sobre los puentes se tomaba como una pérdida, incluso como carencia y como falta de rigurosidad y científicidad. Sobre y bajo los puentes solo viven los indigentes, quienes no tienen morada, quienes no pertenecen a ningún lado.

Esta situación empezó a modificarse lentamente hacia los años noventa del siglo pasado. En algunas universidades de Europa y de Estados Unidos empiezan a surgir una serie de campos nuevos que se oponen al modelo cartesiano. No pueden tomarse como simples extensiones de ninguna disciplina, sino como campos emergentes que reciben un modesto y particular nombre: estudios. Estudios culturales e interculturales, estudios poscoloniales

y subalternos, estudios de género, estudios ambientales, estudios de la ciencia y la tecnología y estudios transatlánticos, entre otros. En fin, campos múltiples de investigación que rompían los dualismos y jerarquías establecidos por el modelo cartesiano.

Los estudios de género, por ejemplo, atacaron los dualismos razón/sensibilidad y público/privado, con el fin de abrir nuevos campos de acción política y teórica para favorecer el movimiento feminista. Los estudios culturales atendieron la *hybris* del punto cero para mostrar la manera como el mundo social que toma como objeto de estudio corresponde al mundo donde vivo: un investigador no puede divorciar el conocimiento que produce de su vivencia cotidiana; sin embargo, esto no significa que el conocimiento resultante sea “subjetivo”, pues esa cotidianidad no se ofrece pura a la conciencia sino que se encuentra atravesada por múltiples racionalidades que funcionan, si se puede decir, como un *a priori* tanto del sujeto que conoce como del conocimiento producido. La cultura no configura un mundo “objetivo” que pueda conocerse con independencia de las formas sociales de habitarlo, es decir, de las relaciones de poder a partir de las cuales somos “instalados” en tal mundo.

Por su parte los estudios poscoloniales y decoloniales rompen con los dualismos *doxa/episteme* y conocimiento superior/conocimiento inferior, al mostrar que existen múltiples formas válidas de producción de conocimientos, pero que algunas han terminado invisibilizadas en el proceso de expansión colonial de Europa. En parte, gracias a esta expansión colonial, unos conocimientos se toman como legítimos y otros como “dóxicos”, como inválidos, como pertenecientes al pasado de la humanidad. No obstante, los conocimientos producidos por poblaciones indígenas o afrodescendientes no pueden considerarse como “inferiores” al conocimiento moderno occidental, tan solo como diferentes: “funcionan” de otro modo, pues sus criterios pragmáticos de acción obedecen a lógicas culturales distintas.

Del mismo modo, los estudios sociales de la ciencia han mostrado que no existe un “sujeto” de la ciencia que produzca conocimiento con independencia de la red de personas, instituciones, paradigmas e instrumentos donde este sujeto se encuentra envuelto. Así, rompen con los dualismos individuo/ sociedad y ciencia/tecnología. Por último, de los estudios ambientales se aduce que han mostrado la unidad orgánica de la sociedad humana con todas las demás formas de vida del planeta y, de esta manera, confrontan el dualismo todo/partes, instaurado por el modelo cartesiano.

¿Qué caracteriza a todos estos “estudios”? En primer lugar, se trata de campos ya

no solo interdisciplinarios sino transdisciplinarios. Es decir, su propósito no consiste en tender puentes “entre” las disciplinas, sino en ir “más allá” de las disciplinas para transformarlas a partir de la articulación entre diversos problemas. Se trata, pues, de campos que surgen a partir de la articulación entre problemas y no del diálogo entre disciplinas. Esto, desde luego, parte de la base de que los problemas articulados ya no son los mismos de antes de la articulación; no constituyen problemas que las disciplinas puedan reclamar como “propios”. Por eso, una articulación transdisciplinaria genera, como efecto de retorno, una transformación de las propias disciplinas. No en vano, el prefijo “trans” no solo apunta hacia el ir a través de las disciplinas y más allá de ellas, sino que comparte la misma raíz etimológica de la palabra “tres”. Y “tres”, como sabemos, resuelve la tensión binaria entre el uno y el dos; es decir, aquello que va “más allá” de los binarismos.

Dicho de otro modo: mientras que la “inter”-disciplinariedad funciona en medio de la tensión binaria, la “trans”-disciplinariedad conlleva la superación del binarismo. Por eso, la transdisciplinariedad no es un diálogo ni tampoco un intercambio entre dos o más disciplinas, sino un devenir permanente de problemas que cambian todo el tiempo y que obligan a una renovación constante de la mirada.

La universidad rizomática

Para finalizar esta conferencia quisiera preguntar por el modo como la inter y la transdisciplinariedad pudiera entrar en relación con las prácticas institucionales de la universidad colombiana. Sin embargo, el lugar de esta argumentación no se elabora solo desde la teoría, sino también desde la propia experiencia como investigador –cuyo trabajo no se enmarca directamente en ninguna de las disciplinas habituales–, como académico con más de diez años de labores en un Instituto de Investigación independiente de una facultad o de algún departamento, como forjador del primer posgrado en estudios culturales ofrecido por una universidad colombiana y como miembro activo del equipo creador de un doctorado explícitamente interdisciplinario: el Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Pontificia Javeriana.

Referirse a esta experiencia demanda, primero, una constatación lapidaria: la universidad colombiana no está preparada todavía para la interdisciplinariedad y menos aún para la transdisciplinariedad. Nuestras universidades han funcionado y funcionan

como estructuras arborescentes de carácter estrictamente disciplinar. Entre los múltiples factores de este funcionamiento me atrevo a mencionar uno: la centralidad de los programas de pregrado. Nuestras universidades pueden considerarse básicamente como universidades de pregrados, toda la estructura administrativa, burocrática y académica gira en torno a estos programas. Dado que los pregrados tienden a ser, en su gran mayoría, disciplinarios las estructuras que los rodean siguen la misma lógica disciplinar: estructuras poco flexibles y unidimensionales, marcadas por los tiempos de la docencia, de los currículos y de las matrículas, no por los tiempos de la investigación. Incluso las facultades y departamentos que han asumido, en los últimos años, el reto de la investigación han afrontado inmensas dificultades para su realización.

La propia estructura de la universidad, de carácter mayoritariamente disciplinario, impide que las nuevas exigencias inter y transdisciplinarias de la investigación para el nivel de posgrado existan creativamente en tal estructura. La tendencia general evidencia una especie de prolongación de los pregrados; también muestra que la investigación termina inserta en la lógica arborescente de los departamentos. El llamado, de manera contraria, se ubica en que las estructuras universitarias integren la lógica no arborescente de la red, que conformaría el “ambiente natural” donde se desenvuelve hoy la investigación.

Convertir las maestrías y los doctorados en puntales básicos de la investigación constituye, en la actualidad, un desafío para la universidad colombiana. De manera paradójica, la universidad encuentra en ella misma su mayor obstáculo para la consecución de este objetivo: el más grande impedimento para el logro de tal fin recae en sus propias estructuras. Por tanto, se hace perentorio desarborizar esas estructuras. Nos encontramos frente al reto de pasar de una universidad arborescente a una rizomática. El rizoma, en gran medida, —según Gilles Deleuze— es una figura diferente al árbol. Éste opera con jerarquías preestablecidas, la savia circula por rutas específicas que no pueden modificarse, si se cambian o se corta el tronco o las raíces, el árbol entero muere. De otro lado, el rizoma no funciona con la lógica de la estratificación sino con la de la articulación. Todas sus partes operan de manera interdependiente, pero ninguna depende de forma exclusiva de la otra.

Se torna preciso aclarar que ‘rizomatizar’ la universidad no significa convertirla en un flujo amorfo y caótico donde no haya lugar para las disciplinas o para los programas de pregrado, donde la administración se elimine por su obsolescencia, donde todo gire

alrededor de los estudios culturales y la transdisciplinariedad. No se trata de “invertir” las cosas sino de transvalorarlas. En la universidad rizomática aquí referida coexisten (y se alimentan mutuamente) lo disciplinario, lo interdisciplinario y lo transdisciplinario. ¿Podría considerarse “una locura” pretender expulsar las disciplinas de la universidad! En nuestro país se requieren ingenieros para construir puentes, médicos para operar personas, antropólogos para elaborar etnografías; historiadores capaces de levantar archivos y filósofos que interpreten a Kant, Hegel o Aristóteles. Las disciplinas pueden considerarse como fundamentales para la universidad; del mismo modo, la racionalidad instrumental demandada por la administración para que una institución, funcione con eficacia.

A modo de síntesis puede aducirse que ‘rizomatizar’ la universidad no significa des-disciplinarla, des-instrumentalizarla, ni des-estratificarla por completo. Connota más bien que las lógicas disciplinarias e instrumentales puedan coexistir con otras no disciplinarias y no instrumentales dentro de la misma institución. Si se pretende promover un tipo de investigación inter y transdisciplinaria en la universidad, se vuelve preciso crear estructuras que procuren albergar ese tipo de investigación, en lugar de propender a “arborizarla”.

Valga aquí citar algunos ejemplos concretos. Puede considerarse legítima la existencia de grupos de investigación de carácter disciplinario que funcionen departamentalmente; es decir, grupos con profesores vinculados a un mismo departamento. Sin embargo, también se requiere la existencia de grupos que investiguen problemas que vayan más allá de las fronteras disciplinarias y que, por tanto, requieran la vinculación de profesores pertenecientes a diferentes departamentos. ¿Qué pasa, entonces, con estos grupos? Se necesita recurrir a la inter y la transdisciplinariedad y, al mismo tiempo, consolidar las maestrías y los doctorados, que cada vez con más urgencia exigen una des-departmentalización. En otras palabras, en lugar de “fijar” todos los programas de posgrado a departamentos específicos, se abogaría por la instauración de estructuras no departamentales que sirvan de asiento a una parte de la oferta de maestrías y doctorados. Estas unidades académicas no se someterían de forma jerárquica a una facultad o a un departamento específico, sino que funcionarían con la autonomía relativa para servir de asiento a programas nutridos por una investigación no disciplinar.

Por supuesto, esto no constituye una tarea fácil. En la Universidad Javeriana, (institución donde laboro) a un profesor se le “descarga” de forma temporal de sus funciones departamentales para ejercer como profesor de maestrías o de doctorados no departamentales.

Esta situación genera diversos conflictos entre los intereses del departamento en cuestión –pues, de acuerdo con la contratación, dispone del tiempo completo del profesor– y los del posgrado –por lo general estos programas no cuentan con planta profesoral propia y deben acudir a “préstamos” de los departamentos–.

Ante esta circunstancia se puede optar por algunas posibles salidas. Una de ellas, consiste en crear institutos o escuelas de posgrado independientes de los departamentos y con planta propia de profesores, que sirvan de sede a los posgrados inter y transdisciplinarios. De este modo podría pensarse en una des-departamentalización de los posgrados –o por lo menos de una parte de ellos–. Esta vía se volvería de gran utilidad para la flexibilización de las estructuras y generaría afinidad con el tipo de investigación demandada hoy a la universidad. Los grupos de investigación formados en estos institutos o escuelas de posgrado, sustentarían, a su vez maestrías y doctorados que empezarían a funcionar en red. De este modo, los posgrados pueden empezar a convertirse en verdaderos motores de la investigación crítica y transdisciplinaria que la sociedad colombiana necesita.

Nótese con claridad que hago referencia a “lo que el país necesita” y no a “lo que el mercado necesita”, pues uno de los peligros a los que se encuentra expuesta la universidad contemporánea se relaciona con el de convertirse en un centro proveedor de servicios para la empresa privada y el olvidarse que se debe por completo a la sociedad civil.

Recientes reformas, como la de Bolonia en Europa y algunas de las políticas estatales cumplidas en Colombia a través de Colciencias, dan cuenta del peligro aquí mencionado.

La universidad no puede caer en la ilusión neoliberal de visualizar la sociedad como un conglomerado de empresas. Su misión se centra en la apuesta por los intereses generales antes que por los particulares. Única manera de fortalecer su compromiso con la sociedad civil. Sin embargo, esto no significa que pueda vivir de espaldas a la globalización, replegada en su tradicional estructura arborescente ni centrada en los pregrados y en la docencia. Urge una universidad responsable, pero también generadora de nuevos conocimientos para una población que interactúa de manera cada vez más activa con el mundo.

El avance hacia un modelo de universidad donde el conocimiento se torne como un tejido interdependiente y no continúe como un conjunto de compartimientos estancos, se hace inminente. Un modelo que re-ligue (religio) y que no disocie el conocimiento. Un modelo,

por tanto, en el que predomine la lógica asociativa del enlace, donde unos asuntos conducen a otros con la posibilidad de seguir múltiples caminos, en lugar de favorecer rutas establecidas de antemano. Un modelo para que los estudiantes –al menos de posgrado en un futuro inmediato y, los de pregrado, en el largo plazo– puedan llegar a ser coautores de su propio currículo y puedan “navegar” entre distintas ofertas conectadas en red. En suma, un modelo donde coexistan la estricta formación disciplinaria con la investigación más experimental y, el profesor dedicado –de forma preferente– a la docencia con el profesor investigador, sin que ninguno se encuentre en condición de privilegio sobre el otro. No obstante, esto no se logrará mientras no “se abran” las estructuras universitarias hacia lógicas no arborescentes. Para esta necesaria pretensión se requiere imaginación y voluntad política.