
EL DISCURSO DISCIPLINARIO DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR

CARMEN OBREGÓN RODRÍGUEZ

RESUMEN:

En este ejercicio de investigación me pregunté por la forma en que la afiliación disciplinaria del docente se constituye en un sistema orientador del tipo de prácticas de enseñanza que éste elige para la programación y el desarrollo de su clase en el nivel de licenciatura. Así, su objetivo fue hacer visible con referentes empíricos concretos e institucionales, la forma en que el docente traduce, a través de sus prácticas, las representaciones sociales de su disciplina en una racionalidad pedagógica específica que, al ser coincidente con dichas representaciones, las valida y reproduce. Luego de establecer el por qué de la selección del corpus y de describir la metodología usada para su análisis, detallo la propuesta de clasificación de las disciplinas del inglés Tony Becher que constituyó el sustento teórico-metodológico de mi investigación. En el apartado de resultados, realizo una comparación de las guías de estudio de las materias del área básica de 15 licenciaturas, para ejemplificar con referentes concretos e institucionales la factibilidad de reconocer modelos de enseñanza (en cuanto a metas, recursos didácticos y métodos) derivados de la identidad propia de las diferentes áreas del conocimiento. Por último, en las conclusiones, pretendo enmarcar los aportes concretos de esta investigación dentro de una eminente preocupación por facilitar el diálogo interdisciplinario.

PALABRAS CLAVE: interdisciplina, cultura, práctica docente, educación superior.

JUSTIFICACIÓN

Sobre la división de los campos del conocimiento en relación con estilos, preferencias y prácticas prevalecientes al interior de los mismos, en el ámbito específico de lo académico, Tony Becher¹ realiza una pormenorizada revisión de los acercamientos de otros autores, principalmente ingleses, a las diferencias

¹ Becher, 1989 y 1993.

disciplinarias, así como de las principales taxonomías que con base en esas diferencias han sido construidas.

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

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

En lo referente a sus implicaciones para la enseñanza, el conocimiento de las diferencias disciplinares es aún débil, pese a estar en constante desarrollo.

Partiendo de una demostrada interconexión entre cultura disciplinar y conocimiento disciplinar ², la cuestión de si la enseñanza varía dependiendo del área de conocimiento y cómo es un enfoque relativamente nuevo, que ha

² *Idem.*; Hativa, 1995; Neumann, 2001.

recibido poca atención especialmente si se le contrasta con el reconocimiento general de que los académicos se identifican fuertemente con su disciplina. En el ámbito nacional, tampoco se ha profundizado en la historia y las peculiaridades de las disciplinas con el fin de contextualizar sus características y estudiar sus estructuras y su enraizamiento sociocultural.

“Los materiales revisados permiten observar un interés por la investigación en torno a la enseñanza de las disciplinas”, pese a la cual resulta complejo integrar los procesos de formación didáctica y disciplinar: “Frente a estas problemáticas, los programas de formación se han orientado a desarrollar cuestiones técnico-didácticas o disciplinarias, pero el equilibrio entre ambas ha resultado muy difícil”³.

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

OBJETIVOS

Este trabajo toma como objeto de estudio el discurso escrito de la enseñanza de las disciplinas en su nivel preactivo, y se basa fundamentalmente en la teoría de las representaciones sociales, en el análisis semiolingüístico del discurso, y en estudios sociológicos de perspectiva constructivista sobre las diferencias disciplinarias.

Su objetivo es hacer visible con referentes empíricos concretos, la forma en que el docente traduce, a través de sus prácticas, las representaciones sociales de su disciplina en una racionalidad pedagógica específica que, al ser coincidente con

³ Ducoing, 1996, p. 299.

dichas representaciones, las valida y reproduce. Todo ello en busca de una mejor comprensión de cómo las diferencias disciplinarias están incrustadas en la vida cotidiana de la universidad.

METODOLOGÍA

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

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

- a) La noción de L.S. Shulman (1986) sobre el conocimiento pedagógico de las disciplinas⁴, que incluye las formas de representar y formular la materia de manera que ésta resulte comprensible para los alumnos (por ejemplo: analogías, ilustraciones, ejemplos y demostraciones); y que retomo aquí porque estando en función de las representaciones que sobre el contenido de su materia tienen los profesores, pone en evidencia la presencia de diversas culturas disciplinarias.
- b) Para analizar dicho conocimiento, recorro a los programas de las asignaturas porque, de acuerdo con Goodson⁵, el estudio del currículum escrito aumentará, entre otras cosas, nuestro conocimiento de los valores y propósitos representados en la enseñanza.

⁴ Hativa, *op.cit*

⁵ Goodson, *op.cit*, p.99.

-
- c) Consideraré los programas de asignaturas que forman parte del nivel de licenciatura “en el entendido de que [es] en esa fase de su formación [donde el alumno] se encuentra expuesto, de manera sistemática y expresa, al conjunto de valores y orientaciones específicas de su disciplina de afiliación”⁶, y aprovecho para advertir sobre la diferencia existente entre las prácticas educativas en este nivel de la educación superior y aquellas propias del posgrado, y sobre la probable diferencia entre las materias escolarizadas y las disciplinas científicas tradicionales.

De esta manera, la metodología utilizada fue la siguiente:

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

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

Distribución de las asignaturas seleccionadas en las categorías establecidas, considerando como juicio de diferenciación los elementos a los que hacen referencia Becher, Neumann y todos los autores del libro editado por Hativa y Marincovich ⁷.

Selección de los aspectos del corpus a ser analizados:

- Las materias precedentes (prerrequisitos), para analizar el grado de seriación.

⁶ Gil, 1994, p. 184.

⁷ Becher, *op.cit.*, Neumann *op.cit.*, Hativa y Marincovich, *op.cit.*

- Los objetivos de la asignatura, para identificar representaciones sobre la disciplina y concepciones sobre el propósito de incluirla en el programa.
- Las habilidades que pretende desarrollar y las actividades de aprendizaje incluidas en los programas desglosados anexos a la mayoría de las guías, para analizar el tipo de procesos que se privilegian y el papel asignado al alumno.
- Las formas de evaluación, para evidenciar la importancia dispensada a diversos tipos de habilidades y las formas de verificación del conocimiento.
- La bibliografía, para analizar tipo y grado de actualización.

Identificación de la ocurrencia y/o ausencia de los elementos constitutivos de las diferencias disciplinarias a los que hacen referencia los autores consultados.

Y para finalizar, quisiera enfatizar la necesidad de considerar el contexto institucional en el que se desarrollan los discursos sobre las prácticas educativas, socioculturales y de comunicación de las disciplinas analizadas, pues es posible que algunas de las diferencias encontradas no resulten consistentes a través de diferentes tipos de instituciones de educación superior.

RESULTADOS

Cuadro 1

Objetivo	Énfasis distintivo	Frecuencias			
		D/P	D/A	B/P	B/A
Adquisición de conocimientos	Proporcionar una comprensión básica (matemáticas y ciencias naturales)	14% conocer	20% conocer	38% conocer	38% conocer
	Proporcionar una apreciación (literatura y artes)	39% comprender		29% comprender	22% comprender
	Proporcionar conocimientos (historia y ciencias sociales)	51% analizar		50% analizar	48% analizar
Aplicación de conocimientos	Proporcionar conocimientos de la materia en profundidad (disciplinas puras)	20% identificar		31% identificar	38% identificar
		24% distinguir			
		37% aplicar	24% aplicar	13% aplicar	35% aplicar
		57%	24%	15%	20%

	Preparar a los alumnos para una carrera profesional (disciplinas aplicadas)	resolver 57% manejar 20% reproducir, demostrar	resolver 66% manejar	resolver	resolver
Integración de conocimientos	Formar valores disciplinares (puras)	31% relacionar		15% relacionar	83% desarrollar
	Promover pensamiento creativo (aplicadas)			22% sintetizar	

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

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

Parece lógica la diferencia en número y la gran variedad de objetivos y habilidades encontradas en las materias clasificadas como blandas en esta investigación si en contraposición con lo estructuradas o paradigmáticas de las disciplinas duras, en las ciencias sociales y las humanidades la complejidad es vista como un aspecto legítimo del conocimiento⁸, y lo no restringido de los fenómenos estudiados por ellas se refiere al hecho de que el campo es relativamente ilimitado. Así, si las áreas del conocimiento menos estructuradas son comúnmente llamadas “campos de estudio” y se caracterizan por no contar con parámetros del todo definidos y por no tener una estructura lógica y una metodología generalmente aceptada, resulta simplemente previsible que también se privilegie el conocimiento de diversas teorías y acercamientos, y el manejo de metodologías y técnicas varias, y se haga referencia a proporcionar al

⁸ Hativa,*op.cit* p. 8.

alumno criterios de selección para la utilización de uno u otro esquema y/o enfoque: 49%.

Otro aspecto que sobresale en este rubro, es el de la seriación de las materias para el cual se apoyan los planteamientos de Hativa⁹ sobre la mayor cantidad de conocimientos previos requeridos por las disciplinas Duras/Puras (conocimiento más substancial lo llama esta investigadora).

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

Cuadro 2

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

En el rubro de las actividades, parece evidenciarse que los profesores de las disciplinas Blandas/Aplicadas tienden a enfatizar metas relacionadas con el “pensamiento” más que las vinculadas con los “hechos”, y a favorecer la discusión y los proyectos independientes más que la exposición por parte del profesor. Resulta significativa la diferencia encontrada a este respecto entre las

⁹ *Ibid.*, p. 26.

alusiones a la técnica expositiva (81% para el caso de las disciplinas Duras sumadas, contra 26% de las Blandas; y especialmente un escaso 4% en las Blandas aplicadas en particular).

Otros resultados empíricos¹⁰ apuntan a una promoción más generalizada del papel activo y participativo de los alumnos en clase por parte de las artes y humanidades, mientras los profesores de ciencias naturales muestran más frecuentemente comportamientos que favorecen la estructura y organización de la materia de estudio. En el caso de mi ejercicio la distinción aparece en la dimensión Dura contra Blanda, donde un 65% en las blandas priorizan actividades de discusión, debates, seminarios; en oposición a las duras aplicadas, donde “aplicar” y “manejar” modelos, programas, equipos, datos, lenguajes y herramientas, constituyen el 90%, de las habilidades que se intenta desarrollar.

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

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

Cuadro 3

Formas de evaluación	Duras Puras	Duras Aplicadas	Blandas Puras	Blandas Aplicadas
Exámenes	100%	48%	63%	45%
Tareas, trabajos y reportes	65%	42%	54%	60%
Proyecto final		18%	20%	29%
Exposiciones		3%	20%	8%
Evaluación de sus compañeros				3%
Sin datos a este respecto		45%		

¹⁰ *Ibid.*, p. 36-38.

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

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

Cuadro 4

Datos con que cuenta	Duras/ Puras	Duras/ Aplicadas	Blandas/ Puras	Blandas/ Aplicadas
Sin bibliografía	5%	9%	4%	2%
Autor	95%	91%	96%	98%
Título	95%	91%	96%	98%
País	54%	60%	79%	61%
Editorial	88%	91%	95%	98%
Año	60%	69%	75%	63%
Observaciones	0% publicaciones periódicas o fuentes electrónicas	2% incluye revistas	2% incluye periódicos y revistas	1.5% incluye revistas 1.5% internet

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

Este dato puede leerse desde la perspectiva de T.S. Kuhn¹¹ como característico de ciencias maduras donde, a diferencia del patrón de desarrollo en otros campos, los conocimientos se basan en libros de texto, los cuales constituyen una fuente de autoridad y el vehículo pedagógico para enseñar al estudiante lo

¹¹ Kuhn, 1971.

que su comunidad científica contemporánea acepta como verdadero y para comunicarle el vocabulario y la sintaxis de su lenguaje especializado¹².

CONCLUSIONES

Estos resultados hacen evidente que existe un concepto de enseñanza/aprendizaje implícito, así como un uso diferenciado de métodos de enseñanza por parte de las disciplinas. El docente hace énfasis, tanto explícita como implícitamente, en aquello que su disciplina considera importante, no sólo en términos de contenidos, sino de la naturaleza de las metas que se plantea y de aquello que exige de los alumnos.

Es precisamente de las características epistemológicas y sociológicas de esas culturas disciplinarias, constituidas en verdaderos sistemas, de las que se desprenden sus prácticas pedagógicas concretas.

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

- Cómo incorporar en sus programas una ampliamente compartida recomendación hacia la flexibilidad en la formación de futuros profesionistas que deberán adaptarse a las demandas de un entorno constantemente cambiante.
- Cómo balancear las presiones contrarias de la especialización, por una parte, y de perspectivas en pro de la integración de los saberes, por otra.
- Cómo contrarrestar los perniciosos efectos de esquemas que devienen poco tolerantes: "Cada colectividad de pensamiento considera incompetente a quien no pertenece a ella"¹³.

¹² *Ibid.*, p.p. 213-218.

¹³ Fleck, 1946, p. 127.

-
- De qué manera podemos, como sugiere Fleck¹⁴, dar un giro en la educación que nos permita ver los condicionamientos [disciplinarios], y cómo han sido determinados históricamente, con objeto de crear otras predisposiciones mentales [de mayor apertura] y educar a las personas a vivir en ellas.

Ante el eminente cuestionamiento de que son objeto las fronteras disciplinarias, se impone la redefinición de mapas culturales y cognoscitivos: hay que conocer/aprender más, pero también y sobre todo, hay que conocer/aprender de forma diferente. Revisión inaplazable ante nuevos mapas laborales y nuevos modos de trabajar que exigen una actualización de lógicas y modelos de comunicación interdisciplinaria, y ante una producción y transmisión del conocimiento relacionada cada vez en mayor grado con esquemas de conexión o desconexión a redes.

Sin pretender asumir una postura reduccionista que borre toda la especificidad de los dominios de cada disciplina, ni la noción de rigor de sus especialidades; y no siendo el cometido de esta investigación el debate de fondo sobre las diferencias conceptuales entre interdisciplinarietà, transdisciplinarietà, multidisciplinarietà, posdisciplinarietà, etcétera, me limito a plantear la posibilidad de un diálogo articulador de las culturas disciplinarias desde una perspectiva pluralista.

Sin embargo, esto no es fácil en culturas tan fuertemente orientadas disciplinariamente y plantea una problemática fundamentalmente epistemológica.

La recompensa a un esfuerzo de tal magnitud no sería despreciable. El proceso de mezcla es también fuente de enorme creatividad cultural y dinamismo. La hibridación de la cultura es la base de un trabajo más original y emocionante. Los replanteamientos y la movilidad son fuentes potentes de innovación y

¹⁴ Fleck, 1935, pp. 76-77.

desarrollo, y traen consigo nuevas maneras de mirar las cuestiones conocidas¹⁵ y también de descubrir oportunidades hasta ahora inexploradas.

REFERENCIAS

- Becher, Tony (1989). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, Biblioteca de educación, España: Gedisa [2001]
- Becher, Tony (1993). "Las disciplinas y la identidad de los académicos", *Pensamiento Universitario*, 1 (en www.argiropolis.com.ar/documentos/Becher.htm).
- Ducoing Watty, Patricia (1996). "Formación de docentes y profesionales de la educación", en Ducoing Patricia y Monique Landesmann (coords.) *Sujetos de la educación y formación docente* (pp.223 a 353). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Fleck, Ludwik (1935). *Scientific observation and perception in general* (en Polish Philosophy Page, www.fmag.unict.it/polhome.html).
- Fleck, Ludwik (1946). *Problems of the science of science*, (sin datos editoriales).
- Gil Antón, Manuel (dir.) y Equipo Interinstitucional de Investigadores sobre los Académicos Mexicanos (1994). *Los rasgos de la diversidad, un estudio sobre los académicos mexicanos*, México: UAM Azcapotzalco.
- Goodson, Ivor F. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*, Barcelona: Pomares/ Educación y Conocimiento.
- Hativa, Nira y Michele Marincovich (editors) (1995). *Disciplinary differences in teaching and learning: implications for practice*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Kuhn, T.S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*, México: Fondo de Cultura Económica [2001].
- Neumann, Ruth (2001). "Disciplinary Differences and University Teaching", *Studies in Higher Education*, 26 (2), 135-146.

¹⁵ Becher, 1989, pp. 100-158.