

La organización del conocimiento: el derrotero transdisciplinar del ensayo

Víctor Hugo Quintanilla Coro¹
Universidad Mayor de San Andrés
Correo electrónico: victorhugoquintanilla@gmail.com

Resumen

La historia del conocimiento tuvo diferentes formas de organización, relacionamiento y desarrollo. Aquí se ofrece una relación sucinta de ello, que se inicia con la caracterización básica de la disciplinariedad, la interdisciplinariedad y se concluye con los movimientos transdisciplinarios. Después de abordar temáticas como la estructura epistemológica de los campos de conocimiento, el pensamiento complejo y los estudios culturales, se plantea que el ensayo es el modo más originalmente transdisciplinar de organización y expresión del conocimiento y del pensamiento. Ello debido a que el género perfila al sujeto, renuncia al lenguaje tribal de la metodología de la investigación y porque constituye intervenciones críticas en la sociedad, que ya no requieren de lectores especializados, es decir, disciplinados.

Palabras clave: Ciencia, Disciplinariedad, Interdisciplinariedad, Multidisciplinariedad, Transdisciplinariedad, Pensamiento complejo, Estudios culturales, Metodología, Epistemología, Conocimiento, Pensamiento, Ensayo.

1 Víctor Hugo Quintanilla Coro tiene formación en humanidades, ciencias sociales y políticas hasta nivel de doctorado. Es docente de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Andrés. Cuenta con publicaciones como *Hacia la descolonización de la enseñanza de lenguaje y literatura en Bolivia, Estrategias de didáctica comunitaria*, entre otros artículos publicados en diferentes revistas especializadas.

The organization of knowledge: the transdisciplinary course of the essay

Abstract

The history of knowledge had different forms of organization, relationship and development. Here a succinct relationship of this is offered, which begins with the basic characterization of disciplinarity, interdisciplinarity and ends with transdisciplinary movements. After addressing issues such as the epistemological structure of the fields of knowledge, complex thought and cultural studies, it is proposed that the essay is the most originally transdisciplinary way of organization and expression of knowledge and thought. This is due to the fact that gender profiles the subject, renounces the tribal language of the research methodology and because it constitutes critical interventions in society, which no longer require specialized, that is, disciplined readers.

Keywords: Science, Disciplinarity, Interdisciplinarity, Multidisciplinarity, Transdisciplinarity, Complex Thinking, Cultural Studies, Methodology, Epistemology, Knowledge, Thought, Essay.

Fecha de recepción: 26 de abril de 2021
Fecha de aceptación: 11 de junio de 2021

La historia de la humanidad está signada por la voluntad de pensar, decir, describir, explicar, comprender e interpretar el mundo y el lugar que los seres vivos ocupan en él. A esa voluntad se le ha dado el nombre de investigación. A partir del siglo XVII, esa práctica ya vinculada a la noción de ciencia (Bacon, 1984), es constituida por la categoría de método (Descartes, 2007). En base a esa nueva identidad epistemológica, la investigación da lugar a una serie de conocimientos que son clasificados y organizados según el objeto de estudio al que se refieren. Es así como la concepción de ciencia da lugar a su desarrollo más normativo: la disciplinariedad.

Disciplinariedad

Una disciplina es un campo de conocimientos en su fase más normativa (Kuhn, 2004: 33). Básicamente, se encuentra delimitada por tres componentes estructurales: a) objetos de estudio, b) uno o varios métodos de investiga-

ción y c) una serie de presupuestos conceptuales o marcos teóricos (Bunge, 2001: 84-87). Sobre los objetos se promueve la formulación de problemas de investigación y ello ya presupone el uso de un método de investigación específico. Los objetos de interés son los que le dan identidad cognitiva a una disciplina. El método de investigación se refiere a una serie de acciones o pasos que se realizan sobre los objetos o problemas de investigación. Dos de las mayores particularidades del método son: primero, que se puede repetir de la misma forma para cumplir con la finalidad de producir diferentes conocimientos; segundo, un campo de conocimiento específico es disciplinario debido al carácter prescriptivo que tiene el método. El conocimiento aporta al crecimiento de la disciplina y a fortalecer su identidad con respecto a otras (Zanatta, Yurén y Faz Govea, 2010).

La educación es el campo donde las identidades del conocimiento se reproducen con finalidades profesionales (formación universitaria) y con finalidades enciclopédicas (primaria y secundaria).² El marco teórico es la estructura y relación de conceptos y/o perspectivas teóricas que se usa para investigar los objetos, especialmente en las investigaciones con diseño explicativo-causal. Existe una correspondencia entre marco teórico y paradigma, debido a que una disciplina o campo de conocimientos promueve la investigación en función del marco teórico o paradigma más actual o de mayor prestigio (Sautu, 2005: 9).

En este sentido, una disciplina tiene cierto desarrollo por la sucesión de marcos teóricos o paradigmas. Esta es otra de las razones por las cuales una disciplina tiende a ser eminentemente normativa. En términos educativos, ello se traduce a que “Los «productores» del saber, lo mismo que sus utilizadores, deben y deberán poseer los medios de traducir a esos lenguajes lo que buscan, los unos al inventar, los otros al aprender” (Lyotard, 2000: 15). La comunicación del conocimiento, entonces, es también disciplinaria porque presupone destinatarios a su imagen y semejanza. De ahí que los campos de conocimiento disciplinario sean también normativos en el campo de la educación: precisamente en la enseñanza y aprendizaje de sus saberes, ya que de ello depende su reproducción.

Sin embargo, ello es posible únicamente en el contexto mismo de la institucionalidad de los campos de conocimiento. Fuera de ellos, en el contexto de la sociedad, lo único que queda de la relación entre el emisor, el referente y el receptor, es el saber generado. El mismo, gracias a la didáctica, da lugar a una nueva relación entre educadores y educandos, cuya mayor finalidad es enciclopédica. Esto quiere decir que la reproducción de las identidades

2 La reproducción de las identidades disciplinares en educación primaria o secundaria no involucra el uso ni la descripción de los métodos que fueron usados para enseñar y aprender los conocimientos curriculares.

disciplinares en educación primaria o secundaria no involucra el uso ni la descripción de los métodos que fueron usados para producir el conocimiento destinado a ser enseñado y aprendido. Este es el destino bancario del conocimiento disciplinario al que se refirieron autores como Paulo Freire (1970). Aun siendo así, sin embargo, en la actualidad no existe una correspondencia entre la proporción de conocimiento producido por las disciplinas y el uso que tiene en una determinada sociedad. En otras palabras, los campos de conocimiento disciplinario no investigan de acuerdo a las necesidades expresadas por la sociedad. Las ciencias han constituido una autonomía sobre la cual no pueden decidir ni la sociedad ni el Estado. Jean-François Lyotard se refiere a ello de la siguiente manera:

Los científicos no deben prestarse a ella más que si consideran justa la política del Estado, es decir, el conjunto de sus prescripciones. Pueden recusar las prescripciones del Estado en nombre de la sociedad civil de la que son miembros si consideran que ésta no está bien representada por aquél. Ese tipo de legitimación les reconoce la autoridad, a título de seres humanos prácticos, de negarse a prestar su concurso de savants a un poder político que consideran injusto, es decir, no fundado en la autonomía propiamente dicha. Incluso pueden llegar a hacer uso de su ciencia para demostrar que esa autonomía no es, en efecto, realizada por la sociedad y el Estado. Se reitera así la función crítica del saber. Pero queda que éste no tiene otra legitimidad final que servir a los fines a que aspira el sujeto práctico, que es la colectividad autónoma. (2000: 69-70)

Uno de los efectos indiscriminados de este tipo de disciplinariedad es que su proyecto de expansión ignora las desigualdades sociales –lo cual sitúa los campos de conocimiento en la política de derecha– y no reconoce ninguna diferencia o distinción cultural –lo cual las hace ser coloniales con respecto a los saberes y prácticas que no están producidos por un métodos, que no están institucionalizados y que no se expresan en idiomas como el inglés, español, alemán o francés. Debido a ello, los campos de conocimiento son disciplinarios también por su enfático carácter monocultural.

La disciplinariedad de los campos de conocimiento es aún matizada con una de las formas de expresión de conocimientos más clásico: el tratado, cuyas variantes son la tesis con la estructura de monografía y el artículo científico. Este tipo de géneros cumplen la función de concentrarse esencialmente en la descripción del objeto de estudio, la metodología usada y el conocimiento producido. Ese esquema de comunicación de contenidos es disciplinario, porque su modo de estructuración está prescrito y sujeto a una serie de requisitos que no permiten a los campos de conocimiento ser críticos, porque la objetividad del conocimiento es su principal finalidad (Popper, 2001: 108).

Esta disyuntiva es, precisamente, uno de los efectos de la institucionalización y disciplinamiento de los campos de conocimientos. La tendencia a despejar la objetividad de la crítica fue -lo es aún- uno de los objetivos de las ciencias naturales, sociales y humanas, unos más que otros, claro está. En lo particular, el caso de la filosofía constituye el campo de saberes quizás más peculiar debido a que desde sus orígenes “crítica” y “objetividad” le son constitutivas. Esto ha hecho posible que en la filosofía se pueda hablar de pensamiento, a diferencia de los contextos de conocimientos científicamente disciplinarios.

Para Egdar Morin:

Así es que llegamos a la inteligencia ciega. La inteligencia ciega destruye los conjuntos y las totalidades, aísla todos los objetos de sus ambientes. No puede concebir el lazo inseparable entre el observador y la cosa observada. Las realidades clave son desintegradas. Pasan entre los hiatos que separan a las disciplinas. Las disciplinas (de las ciencias humanas no necesitan más de la noción de hombre. Y los ciegos pedantes concluyen que la existencia del hombre es solo ilusoria. Mientras los medios producen la cretinización vulgar, la Universidad produce la cretinización de alto nivel. La metodología dominante produce oscurantismo porque no hay más asociación entre los elementos disjuntos del saber y, por lo tanto, tampoco posibilidad de engranarlos y de reflexionar sobre ellos. (Morin, 2005: 30-31)

Multi y pluridisciplinariedad

La constitución de las disciplinas y su desarrollo dio lugar a escenarios multi y pluridisciplinarios. Ello encuentra su mejor expresión en la creación y organización de las facultades universitarias. En dichos contextos, si bien varias disciplinas se acogen a las identidades de ciencias formales (o puras), sociales (o fácticas) o humanas, por otro lado cada una tiende a desarrollarse con autonomía. El matiz de la pluridisciplinariedad, según autores como Mario Tamayo y Tamayo, presenta a un conjunto disciplinar que tienen “gran afinidad pero que aparecen en yuxtaposición y se sitúan en un mismo nivel jerárquico y se agrupan de manera que se subrayan las relaciones existentes entre ellas” (Tamayo, 2004:11).

La pluridisciplinariedad clasifica diversos planes de estudio e indica sus rasgos más característicos. Este tipo presenta un solo nivel, con múltiples objetivos para cada disciplina, independientes entre sí, pero con una línea de relación y cooperación estrecha dados los fines que se persiguen, pero no tienen una coordinación que permita su integración” (Tamayo, 2004:11). No obstante, la diferencia que el autor sostiene entre lo multi y pluridisciplinario, aquí es necesario remarcar que ambos escenarios son fundamentalmente disciplinarios. En los mismos, la necesidad de investigar no es social, en el

sentido de que sus objetos de estudios no son propuestos por la sociedad y la investigación de los mismos continúa siendo, en general, acrítica e institucionalmente cerrada.

Una de las razones que explica esto es que el protagonismo discursivo y ético del sujeto todavía se encuentra cancelado por el imperativo del método de investigación (Nagel, 2006: 30)³. Para decirlo en palabras de algún momento de la Escuela de Frankfurt, en los escenarios de la multi y pluridisciplinarios las disciplinas no se pueden comprender aún como comunidades reales de comunicación (Apel, 1985: 209-249). La hipótesis que puede explicar este problema es el hecho de que en el orden de las disciplinas no es posible atender al lenguaje como el principal medio intersubjetivo de producción del conocimiento. Debido a ello el consenso (léase intersubjetividad), no es parte del proceso ni del horizonte de los campos de conocimiento disciplinario.

En este sentido, la multidisciplina y la pluridisciplinariedad son formas de ser de las disciplinas. Las facultades universitarias son el mejor ejemplo de ello. La configuración de diferentes campos de conocimiento presupone la emergencia de contextos multi y pluridisciplinarios. La interdisciplinariedad es el presupuesto epistemológico de ese tipo de escenarios; es decir, la interdisciplinariedad preexiste a la multidisciplina y la pluridisciplinariedad porque es el modo de ser de las disciplinas. La causa última de esto es la identidad y diferencia de las disciplinas, las mismas que se originan en el uso de los métodos de investigación.

Interdisciplinariedad

Cuando Jean Piaget aborda la interdisciplinariedad a finales de los años sesenta, esa forma de relacionamiento entre las disciplinas ya tenía varias décadas de realización. Después de ofrecer un balance de la interdisciplinariedad entre las ciencias exactas, ciencias naturales y humanas, acepta que la interdisciplinariedad de las ciencias exactas y naturales estaba mucho más avanzada que el de las ciencias humanas. Al plantearse la pregunta sobre las razones que explican la interdisciplinariedad en las humanidades, Piaget ofrece la siguiente respuesta:

Ahora bien, desde este punto de vista, lo primero que nos llama la atención son tres hechos fundamentales: en primer lugar, la convergencia de ciertos problemas generales, que se encuentran en todas las ramas de nuestro inmenso dominio; en segundo lugar, el hecho de que estos problemas generales tienen

3 Una versión más radical sobre el imperativo del método científico, como única posibilidad de conocimiento empírico, se encuentra en la Popper, Karl R. (1980). *La lógica de la investigación científica*. Trad. Víctor Sánchez de Zavala. Madrid: Tecnos.

poco que ver con los del mundo inorgánico, pero que, en cambio, están muy directamente relacionados con ciertas cuestiones centrales de las ciencias de la vida; y por último, que para resolver estos problemas no hay más remedio que recurrir a ciertas nociones cardinales que recubren en realidad mecanismos comunes. Si todo esto es verdad, entonces es evidente que el estudio de estos mecanismos comunes exige, y exigirá cada vez más, un esfuerzo interdisciplinario concertado, que habría que fomentar de todas formas entre las ciencias humanas, claro está, pero en ciertos casos también en relación con la biología. (Piaget, 1970: 205)

En la perspectiva de Piaget, la interdisciplinariedad ha estado siendo posible debido a tres razones: primero porque diferentes disciplinas, ciencias con tendencia normativa, se han estado haciendo cargo del mismo problema de investigación; segundo, porque los problemas no tienen ninguna relación con los objetos del mundo inorgánico, pero sí están directamente relacionadas a la vida; y tercero, que a los problemas de investigación de las humanidades subyacen procesos comunes. En base a estos tres factores, Piaget concluye que la interdisciplinariedad es una exigencia de los problemas de investigación de las humanidades. Dicha exigencia, además, no debe estar desvinculada de la biología, debido a que los “objetos” de las humanidades, en general, son efectos, saberes, prácticas, facultades o contenidos constitutivos de la vida.

Hay dos particularidades que es necesario explicitar acerca de la concepción de Jean Piaget. Por una parte, que se trata de una interdisciplinariedad de carácter estructural que aún no le da protagonismo al sujeto. Ello debido a que la relación entre dos o más disciplinas se suscita como el efecto de los problemas de investigación. Lo más importante de ese criterio es que recalca aún el imperativo del método y de la ciencia normativa, como su mayor consecuencia epistemológica (Piaget et. al., 1970: 63). Esto quiere decir que el método persiste como el principal catalizador entre el sujeto y el objeto, en la producción de conocimiento interdisciplinar.

Por otra parte, el vínculo entre las humanidades y la biología se ha suscitado unilateralmente, pero de una manera contundente con autores como Jacques Monod (1986), Richard Dawkins (1993), Francisco Varela (2003 y 2005), Humberto Maturana (1996 y 2003) o Fritjof Capra (1992 y 2003). Los principales temas y problemas de las humanidades –y aún de las ciencias sociales– fueron abordados desde la Biología con una inusitada originalidad, lucidez, profundidad y trascendencia. Ello no suscitó mayores respuestas por parte de las humanidades. ¿A qué se debió esa falta de protagonismo? Se trata básicamente de una “limitación” de método. Las humanidades llegaron a ser interdisciplinarias con las disciplinas de las ciencias sociales, pero no con las ciencias naturales, puras o exactas.

Un ejemplo dramático de ese fracaso es el escándalo estratégicamente suscitado por Alan Sokal, a raíz de la broma contra la revista *Social text*. *Ese affaire* no solo puso en crisis a los pensadores más importantes de las humanidades, por ejemplo, Jacques Derrida (Bricmont y Sokal, 1997), sino que remarcó la imposibilidad de la interdisciplinariedad entre campos de conocimientos que no comparten el mismo método de investigación. Este tipo de imposibilidad interdisciplinaria de las humanidades para con disciplinas como la Biología ayudan a visibilizar el principal obstáculo de esa propuesta de superación de las disciplinas: el carácter de ciencia de la biología, enfáticamente delimitado por su método de investigación.

Sin embargo, y contra cualquier posible pronóstico de Jean Piaget, la biología no fue ni es interdisciplinaria con las humanidades aplicando su habitual método, como quizás hubiera deseado Piaget. Jacques Monod, Richard Dawkins, Francisco Varela, Humberto Maturana o Fritjof Capra han dado lugar a una interdisciplinariedad que ha supuesto asumir posiciones y para ello recurrieron a una de las formas de expresión más practicadas en las humanidades (literatura, filosofía y psicoanálisis): el ensayo. Esto tiene una inusitada relevancia. Los campos de conocimientos no eran disciplinarios y científicos únicamente porque fueran normativos en lo metodológico, sino porque su principal medio de información o de expresión era –aún es así– el tratado: el artículo, la monografía o la “tesis”, en el sentido más ortodoxo de estos géneros.

Los protocolos de las disciplinas prescribían la estructuración de artículos, monografías o tesis cuya mayor particularidad fuera la objetividad. La forma del ensayo sigue un camino muy diferente: su práctica pone de relieve al sujeto y es una forma que ya no busca explicar al mundo, sino más bien intervenir críticamente en él (Lukács, 2005-2006: 236). El ensayo es la forma que la biología asume para expresar posiciones, pero ya no dentro de sus límites epistemológicos, sino en un contexto mayor: el de la sociedad. La interdisciplinariedad de la biología con las humanidades configura un campo de conocimientos caracterizado por la renuncia a los acuerdos previos que subordinan a toda comunidad científica a paradigmas establecidos (Kuhn, 2004: 250). Ello también trae consigo la ruptura con géneros de comunicación preestablecidos.

La comunidad científica se abre a destinatarios no especializados. Es así como la interdisciplinariedad adquiere un carácter histórico social y básicamente crítico, algo que no caracteriza a las disciplinas o ciencias normativas. En este sentido, se puede decir que la ciencia comienza a pensar porque comienza a ser interdisciplinaria. Martín Heidegger había anticipado, precisamente, que la ciencia no podía pensar en y desde sí misma y que lo que lo impedía era su método. Para ello era necesario desplazar la pretendida ruptura entre el sujeto y el objeto o dejar de pensar sobre los objetos, para

más bien pensar desde el hecho de ser parte de los mismos, algo a lo que Heidegger denomina *inter-esse*: “Estar mezclado y entre las cosas, estar en medio de una cosa y quedarse con ella” (Heidegger, 1958: 10). Es así como se perfila una segunda concepción de interdisciplinariedad que ya no tiene que ver con los planteamientos de Jean Piaget. Este tipo de interdisciplinariedad profundiza y facilita la comprensión de los problemas de las humanidades y de las ciencias sociales, ya más allá del régimen del método científico.

Hay que precisar este tipo de interdisciplinariedad⁴, el interés de la biología en problemas de investigación de las humanidades trascendió lo disciplinario: primero, reflexionando temas, objetos o problemas que, originalmente pertenecen a otras disciplinas; segundo, el conocimiento o pensamiento derivado no tiene la identidad de una disciplina; tercero, se configuran territorios de conocimientos que ya no obedecen a un paradigma disciplinario; cuarto, la relación entre el tema, objeto o problema de interés ya no está mediado por un método; quinto, en el territorio cognitivo de la interdisciplinariedad se pone de relieve la argumentación de posiciones y perspectivas y ello explicita a un nuevo tipo de sujeto: el sujeto de la ética del discurso (Apel, 1985; Habermas, 1998). Este tipo de sujeto no es ya el sujeto separado del objeto, cuyo conocimiento científico tiene la autoridad del método y de la individualidad del investigador.

El sujeto de la interdisciplinariedad está dispuesto a dialogar y a ser parte de una comunidad real de comunicación, a ser parte de los intelectuales de la sociedad. Esto tiene efectos trascendentales porque esa “nueva” predisposición descentra al método y los objetos de investigación de las disciplinas o campos de conocimiento normativos. Al ocurrir esto, se suscita la crisis del carácter normativo de dichos escenarios.

Transdisciplinariedad

La transdisciplinariedad agrupa a una serie de movimientos y/o manifestaciones académicas, intelectuales e instituciones. Uno de sus puntos de partida más explícitos es que el avance de la ciencia, en cualquiera de sus formas de desarrollo y de expresión, no trajo consigo una mejor situación ya no solo para la humanidad (Basarab, 1996: 13-14), sino también para la naturaleza (Morin y Kern, 1993). El avance científico y del conocimiento disciplinares tiene su correlato contra fáctico en la preocupante situación de la Naturale-

4 Hay varias otras formas de interdisciplinariedad. Si bien es posible describir y explicar cada una, aquí no se tiene el espacio suficiente para hacerlo, pero además describir y explicar la interdisciplinariedad que, por ejemplo, suscita la antropología de Clifford Geertz con las humanidades llevaría mucho más del tiempo que se requiere para ofrecer una visión de conjunto sobre el tránsito de las disciplinas a la transdisciplinariedad.

za y en la desigualdad social de la mayor parte de los países. La miseria del mundo no se refleja en el espejo de la ciencia.

El mundo de temas y objetos de los que se preocuparon, y preocupan aún, hasta la mayor especialización las disciplinas de las ciencias formales, naturales, sociales (Robert y Castañeda, 2014) y humanas, no era, no es, el mundo de los mayores problemas sociales, culturales y naturales que se vivió y vive aun cotidianamente (Morin, 2005: 27). ¿A qué se debe ello? Los conocimientos producidos por las disciplinas representan un mundo excesivamente parcelado, como un espejo trizado, con partes sin mayor relación cognoscitiva. En respuesta a esa perspectiva epistemológica, surge uno de los primeros movimientos transdisciplinarios: el pensamiento complejo.

El pensamiento complejo

Para comenzar a referirse a un mundo con mayor realidad que el mundo del proceso de las disciplinas, Edgar Morín propuso el concepto de complejidad. El mismo tiene sentido de manera simétricamente diferente -si no opuesta- al comportamiento de las disciplinas de recortar temas, objetos o problemas de investigación del contexto y/o proceso histórico-social al que pertenecen (Morin, 2005: 16). Según Edgar Morin:

...la complejidad es un tejido (complexus: lo que está tejido en conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. Al mirar con más atención, la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retracciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre... (Morin, 2005: 32)

Cuando Edgar Morin se refiere así a la complejidad quedan en suspenso dos de las particularidades epistemológicas más fuertes de los campos de conocimiento disciplinarios: primero, el objeto o problema de investigación definidos como un recorte específico de la realidad, delimitado espacial, temporal y conceptualmente; segundo, el método como el modo de investigar el objeto o problema de investigación disciplinar. En este punto interesa afirmar que una de las condiciones de posibilidad del método es, precisamente, el hecho de que se pueda describir o explicar un recorte específico de la realidad, sea este físico, metafísico o social.

Cuando Morin plantea la categoría de complejidad, la realidad deja de aparecer como un simple reservorio de objetos y/o problemas de estudio. Ya no existe un método para describirla y explicarla. Ello se debe a que la complejidad no puede reducirse ya al esquema de variables, lo cual también hace

inviabile la formulación de hipótesis por comprobar o demostrar, al estilo de las disciplinas. Morin lo expresa de la siguiente manera: “Nadie puede fundarse hoy día, en su aspiración de conocimiento, en una evidencia indudable o en un saber definitivamente verificado. Nadie puede edificar su pensamiento sobre una roca de certidumbre” (1999: 23).

De este modo, el pensamiento complejo pone en crisis la explicación científica de los objetos y problemas de investigación, para más bien poner de relieve la comprensión de la complejidad. La explicación se concentra en el objeto, pero la comprensión articula, nuevamente el sujeto a su mundo de vida. Por el tipo de despliegue metodológico que tiene la explicación, es necesariamente disciplinaria (Bunge, 2001: 40-41; Bunge, 2004: 459-512). La comprensión, en cambio, aparece como una práctica básicamente transdisciplinar, porque la objetividad y el método no son sus medios de realización, pero, principalmente, porque todo sujeto es sujeto de comprensión, es decir sujeto de la complejidad.

De hecho, no existen sujetos al margen de la comprensión, pero sí de la explicación, porque esta práctica requiere de especialización, en otras palabras, de competencia profesional o disciplinar. Debido a ello, la comprensión es una práctica que no es privativa de un campo de saberes, así como tampoco su ejercicio presupone la base de una formación académica y del uso de un lenguaje especializado, que es el lenguaje de los marcos teóricos, ordinariamente restrictivos y restringidos. Según Morin:

En un segundo sentido, la comprensión es el modo fundamental de conocimiento para cualquier situación humana que implique subjetividad y afectividad y, más centralmente, para todos los actos, sentimientos, pensamientos de un ser percibido como individuo/sujeto. (Por su parte, la explicación es un conocimiento adecuado a los objetos, y que se aplica a los seres vivos cuando éstos son percibidos, concebidos, estudiados como objetos). (1999: 157)

A diferencia de la explicación, que es esencialmente racionalista y conceptual, la comprensión requiere del fundamento de la percepción sensible del mundo y de su estructuración en términos de lenguaje. La comprensión da lugar a múltiples representaciones o respuestas sobre un conjunto de relaciones, sin mayor pretensión que exponer una posición al diálogo. De este modo, la realidad de la explicación es completamente superada por las realidades de la comprensión. El sujeto del pensamiento complejo, entonces, básicamente está convocado a comprender la complejidad, antes que agotar la facultad de la razón únicamente en la explicación de objetos. Esto presupone que el pensamiento complejo redefine por completo al sujeto del

conocimiento de los saberes disciplinarios, para constituir lo que podría ser la primera concepción transdisciplinaria de sujeto.

Pero al mismo tiempo, este tipo de transdisciplinariedad trae consigo una nueva comprensión de conocimiento, que es la concepción existencial del mismo. Desde estos puntos de vista las diferencias entre el conocimiento científico y el conocimiento popular (cultural o social) comienzan a ser desplazados. ¿Por qué? “Digámoslo de otro modo: la vida no puede autoorganizarse más que con conocimiento; el ser viviente no puede sobrevivir en su entorno más que con conocimiento. La vida no es viable y vivible más que con conocimiento. Nacer es conocer” (Morin 1999: 58). El conocimiento es constitutivo de la vida, lo que hace que sea posible, lo que le da un lugar en el mundo.

El no-conocimiento, por lo tanto, es igual a no-vida, no-existencia, no ser, no-mundo. El conocimiento, por ser consustancial al hecho mismo de estar vivos, por lo tanto, ya no es concebido como el resultado de la explicación científica, de la investigación de un objeto o atención de un problema o de la aplicación de un método. El conocimiento, como efecto de la comprensión de la complejidad, es posible mucho más allá y con mayor legitimidad que el conocimiento disciplinario exclusivamente resultado de la práctica metódica de la explicación.

La transdisciplinariedad del pensamiento complejo plantea la articulación de las ciencias sociales y humanas con la ciencia de la naturaleza. Esta propuesta supera el protagonismo de la Biología en el campo multi-pluridisciplinario de las humanidades, ya que involucra a disciplinas como la física, química, geología, paleontología. La fundamentación del modo como debería darse esa articulación recibe la denominación general de *El método*⁵, el método del pensamiento complejo cuyo fundamento último es la comprensión de las relaciones entre ciencia, política e ideología y entre individuo, sociedad y especie que se deben atender desde articulación de los campos de saberes y/o conocimientos de las ciencias sociales y humanas con la ciencia de la naturaleza.

¿En qué se diferencia la transdisciplinariedad del pensamiento complejo de la transdisciplinariedad de los estudios culturales?

Los estudios culturales

Los estudios culturales son transdisciplinarios porque su locus de enunciación deja de ser la disciplina o academia institucionalmente establecida, para más bien localizarse en el escenario de lo cotidianamente cultural. En este contexto ya no existen marcos teóricos o metodologías predeterminadas, así como tampoco objetos de estudio canónicos que merecerían ser estudia-

5 Este no es el espacio para describir la obra que Edgar Morín ha dedicado a fundamentar el método del pensamiento complejo. Para ello sugiero más bien revisar sus aportes.

dos por el hecho de serlo, dentro de los límites de la cultura de élite (Reynoso, 2000: 47-48). Al respecto, Stuart Hall precisa que:

La propia concepción de “cultura” es democratizada y socializada. Ya no consiste en la suma de ‘lo mejor que ha sido pensado y dicho’, considerado como cúspide de una civilización lograda, aquel ideal de perfección al que, en anteriores usos, todos aspiraban. Hasta el “arte” –que en el anterior contexto tenía asignada una posición de privilegio, como piedra de toque de los más altos valores de la civilización– ahora es redefinido sólo como una forma, especial, de un proceso social general: el de conferir y retirar significados y del lento desarrollo de significados “comunes”, una cultura común: en este particular sentido la “cultura” es “común y corriente”. (Hall, 2010: 31)

Se trata entonces de un escenario donde todas las prácticas tienen el mismo valor cultural, ya más allá de la concepción ilustrada o burguesa que restringe la noción de cultura a una serie limitada de objetos sacralizados o canónicos. A esta primera característica se suman otras: el intelectual de izquierda comprometido con la clase obrera, la cultura popular, los sujetos subalternos, marginales, lo poscolonial y las prácticas de los excluidos y “otros”. En este nuevo campo de visibilidad el intelectual y sus objetos de interés, generalmente, poseen la misma identidad cultural, a diferencia de los campos de conocimientos disciplinares donde el objeto tiene un perfil exótico con respecto al sujeto.

La transdisciplinariedad de pensamiento complejo se promovió evidentemente como una absoluta crítica a la inteligencia ciega de las disciplinas, pero todavía al margen de los movimientos y actores sociales localizados más allá de la academia. Los estudios culturales son transdisciplinarios, precisamente, por lo contrario: producen conocimiento en, con y desde la perspectiva de las prácticas culturales de los actores sociales. Debido a ello, los intelectuales de los estudios culturales desplazan por completo la relación sujeto-objeto, que fue tan consustancial –es, aún así– a los campos de conocimientos disciplinares, para dar lugar más bien a una expresión fenomenológica (Merleau-Ponty, 1993: 16) y hermenéutica de la investigación: producir conocimiento siendo parte de los sujetos y del contexto al que pertenecen.

Al no existir un método de investigación institucionalmente prescrito, la investigación transdisciplinaria de los estudios culturales se despliega en base al uso de una caja de herramientas teóricas, con arreglo a lo que interesa comprender o interpretar. A diferencia de la interdisciplinariedad más clásica, dicha caja de herramientas articula presupuestos conceptuales provenientes de diferentes campos de conocimientos (Szurmuk y Mckee, 2009: 10). Hay que remarcar que este tipo de uso de conceptos y teorías ya no se realiza desde el locus de una disciplina, sino desde el ámbito no institucional-

lizado de lo cultural, es decir, desde la cotidianidad de una serie de prácticas, significativas todas.

Hay que añadir a ello el uso eminentemente crítico, desterritorializador, de los marcos teóricos que se inició con la primera generación de los estudios culturales y que encontró diferentes desarrollos en América Latina (Castro-Gómez y Mendieta, 1998; Gonzáles, 1996; Richard, 2010; Moraña, 2000). Debido a lo referido, los estudios culturales de la primera generación fueron también transdisciplinarios porque su locus de enunciación no fue la institución. El hecho de que en un segundo momento ese movimiento de intelectuales comenzara a institucionalizarse, generó la paradoja del disciplinamiento de su campo de conocimiento, debido a que el locus del escenario cotidiano de lo cultural estaba siendo sustituido por el locus normativo de la institución “académica” (Foucault, 2002: 179).

En la segunda concepción más importante de la transdisciplinariedad –que aquí corresponde a los estudios culturales de la primera generación– la institución era uno de los obstáculos epistemológicos⁶ que se trataba de superar. Ello básicamente debido a que la institución era –lo es aún– un contexto de disciplinamiento de los sujetos en determinados marcos teóricos, objetos y metodologías de investigación y, por otra, porque las instituciones localizaban a los campos de conocimiento más allá de lo cotidiano, de lo popular, marginal, subalterno u otro (Szurmuk y Mckee, 2009: 32).

No obstante, los estudios culturales llevaron a su mayor ejercicio la práctica del ensayo, como expresión de conocimientos transdisciplinar por excelencia. En este sentido, si la interdisciplinariedad de la Biología con las humanidades, fue posdisciplinaria porque abandonó el género del tratado (tesis y monografía), para comenzar a comunicar esa su particularidad a través del ensayo. En los estudios culturales, el ensayo llega a ser la forma de expresión transdisciplinaria más privilegiada. ¿Por qué? Los géneros del tratado, la tesis con estructura de monografía y el artículo científico, corresponden al despliegue normativo de los campos de conocimiento, por adecuarse a la finalidad de expresar lo más objetivamente el conocimiento producido con un método disciplinar. El ensayo es esencialmente diferente:

Si como hemos indicado el ensayista se expresa a través de sus sentimientos, sólo lo basado en la propia experiencia tiene valor ensayístico. De ahí que en el ensayo no tenga cabida el pensamiento filosófico sistemático ni el objetivismo

6 Está claro que la noción de obstáculo epistemológico no tiene el sentido que Gastón Bachelard le dio en *La formación del espíritu científico*, la diferencia es la siguiente. En Bachelard la noción tiene sentido en el contexto de las posibilidades psicológicas del conocimiento científica. (2000: 15-26). Aquí “obstáculo epistemológico” atinge a lo que impide la realización de lo transdisciplinar.

científico, en cuanto pretenden una comunicación depositaria. La verdad del ensayista no es un conocimiento científico ni filosófico, sino que se presenta bajo la perspectiva subjetivista del autor y el carácter circunstancial de la época. (Gómez-Martínez, 1992: 53-58)

El ensayo no es ya una forma cuyo objetivo sea el de referir explicaciones sobre un objeto en el sentido positivista del concepto. El género tiene, más bien, la finalidad de referir al sujeto: esto es, su interpretación, su crítica, su intervención acerca de un tópico de interés, generalmente histórico-social. Ello ya no requiere de juegos de lenguaje especializado, así como tampoco de un lector competente en alguna especialidad. En este sentido, el ensayo se sitúa en un lugar simétricamente distinto a la tesis con estructura de monografía y al artículo científico de los campos de conocimiento. Esos géneros de comunicación no solo tienen prescrita su jurisdicción disciplinar, sino que debido a ello sus posibilidades de diálogo o intersubjetividad están limitadas a realizarse exclusivamente dentro de los límites de un campo de conocimientos:

Pero el ensayo no admite que se le prescriba su jurisdicción. En lugar de producir algo científicamente o de crear algo artísticamente, su esfuerzo aún refleja el ocio de lo infantil, que sin ningún escrúpulo se inflama con lo que ya han hecho otros. Refleja lo amado y lo odiado en lugar de presentar el espíritu, según el modelo de una limitada moral de trabajo, como creación a partir de la nada. La dicha y el juego le son esenciales. (Adorno, 2003: 12)

El filósofo se refiere a dos características: el ensayo se encuentra a medio camino entre la ciencia y el arte (poesía) y es un efecto necesariamente experiencial. La primera característica constituye al género en una forma transdisciplinaria en y desde sí misma; de ahí que no admita prescripción disciplinaria alguna. La segunda particularidad se refiere a que el sujeto del ensayo no puede referirse a ningún objeto, tema o problema de interés sino siendo parte existencial del mismo. Esa condición libera al ensayo de disciplinarse en la lógica del sujeto-objeto y agostarse en la explicación metódica, para más bien pasar a expresar una interpretación en y desde una particular situación histórico-social. A diferencia del tratado, la tesis con estructura de monografía y el artículo científico, la finalidad de la práctica de la interpretación a través del ensayo es aportar a la comprensión común –ya no exclusiva ni excluyente– del mundo de vida de los sujetos a quienes se dirige el ensayo (Oviedo, 1991: 16).

Al investigar determinados temas, objetos o problemas, el desarrollo de los campos de conocimiento disciplinario, tanto de las ciencias sociales, naturales y humanas, configuró la realidad con arreglo a sus horizontes de visibilidad: sus marcos teóricos, metodologías y objetos de estudio. En las afueras

de esos horizontes quedaron y emergieron una serie de problemas que fueron y son atendidos más allá de los campos de conocimiento institucionalizados. El conjunto de las intervenciones intelectuales sobre los temas y problemas ignorados o negados por las disciplinas, dieron lugar a una multiplicidad de saberes, posiciones y/o conocimientos que son transdisciplinarios.

En este escenario, cuatro son las características que destacar: el protagonismo del intelectual, sobre el científico o académico; lo histórico-social como locus de enunciación, por encima de lo institucional; el uso de cajas de herramientas conceptuales, por encima de cualquier identidad disciplinaria; la práctica de la interpretación⁷, por encima de la explicación científica; y, el ensayo como enfática forma de comunicación, por encima del tratado, la tesis con estructura de monografía y el artículo científico.

En América Latina, la atención a temas, objetos y problemas de investigación no disciplinarios dio lugar a la configuración de una vasta crítica: desde la “Carta de Jamaica” ([1815] 1833) de Simón Bolívar, *Ariel* (1900) de José Enrique Rodó o *Pueblo enfermo* (1909) de Alcides Arguedas, pasando por *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana* (1928) de José Carlos Mariátegui, *El deslinde* (1944) de Alfonso Reyes, *La expresión americana* (1957) de José Lezama Lima o *El laberinto de la soledad* (1950) de Octavio Paz; hasta las críticas de la descolonización, de la interculturalidad, poscolonialidad, la filosofía de la liberación, los feminismos, el testimonio, la crónica, el indianismo, el medioambientalismo, el pensamiento propio, epistemologías del sur, las gestorías culturales. Así como las disciplinas o campos de conocimientos institucionalizados tuvieron –y aún es así– la regularidad del método de investigación, la crítica de aquella multiplicidad de tendencias temáticas y prácticas tiene al ensayo como principal método transdisciplinar, tomando en cuenta la comprensión básica de ensayo antes ofrecida.

Lo paradójico de este tipo de transdisciplinariedad, con el soporte del ensayo, es que de una y otra manera pasaron a formar parte del currículo de campos de conocimiento institucionalizados. De ese modo, pasaron a ser objeto de metodologías de investigación disciplinarias. Consecuentemente, pasaron a formar parte de los contenidos desmantelados de crítica de sendas tesis con la estructura prescrita de la monográfica o del artículo científico. Esas formas son, precisamente, los géneros cuyos esquemas están comprometidos contra el subjetivismo, porque su finalidad es el conocimiento objetivo o científico, ello de acuerdo a protocolos metodológicos que no han tenido

7 Desde una perspectiva hermenéutica, la interpretación es posible porque antes se comprende existencialmente el mundo o la realidad inmediata. Pero luego del ejercicio de la interpretación, ello aporta a la mejor comprensión temática del mismo mundo o realidad del cual se es parte y que por ello ofrece condiciones y experiencia para pensar o decir algo (léase interpretación).

mayor renovación. El caso de disciplinamiento más actual, de uno de los movimientos transdisciplinarios más importantes, es la institucionalización de los estudios culturales. En el primer caso, se disciplinan los contenidos, saberes o conocimientos generados con la metodología transdisciplinar del ensayo. En el segundo, se disciplina al movimiento mismo, creando centros y cursos de postgrado universitarios, y de ello hacen ya varios años.

No obstante, los procesos de disciplinamiento de los movimientos transdisciplinarios, la subversión social o cultural de los objetos, métodos y marcos teóricos han traído consigo debates y posiciones de importancia trascendental, entre varios otros efectos. Primero, el desplazamiento de la discriminación entre las explicaciones científicas del mundo de los saberes culturales que no lo serían. Ello en el entendido de que todo ser humano y cultura es una fuente de comprensión del mundo o, para seguir a Raimon Panikkar (1999: 44-45), cada cultura tiene su propio mundo. Así los saberes de una cultura no se pueden subsumir a los conocimientos científicos de otra.

Segundo, la convicción intercultural de que las finalidades civilizatorias de una sociedad ya no deben ser superpuestas a todas las demás. La modernidad ha dejado de ser pensada como la única forma de ser de las sociedades y culturas. Tercero, el horizonte del desarrollo tampoco puede estar ya únicamente restringido al progreso y bienestar de la humanidad, sino también a la preservación de la naturaleza. Los abordajes de estos y otros problemas no emergieron dentro de los campos de conocimientos disciplinares institucionalmente formalizados, sino más allá de ellos. Pero al igual que las universidades, al aparecer para responder al problema de la organización de los saberes y conocimientos, actualmente el abordaje de problemas como la deforestación, la creciente violencia contra la mujer, la pobreza, los conflictos armados y otros ha supuesto el nacimiento de un sinfín de organismos y gestorías, que promueven la producción de conocimientos, saberes o posiciones, precisamente, sobre los problemas que aún no tienen centralidad en las agendas de las carreras universitarias. De ese modo, han comenzado a ser referentes para el planteamiento de una serie de políticas públicas nacionales e internacionales, algo que antes solo dependía de las academias universitarias.

Conclusión

El tránsito de lo disciplinar, pasando por lo interdisciplinar, a lo transdisciplinar ha permitido descubrir el tránsito epistemológico de la explicación a la comprensión y de la comprensión a la interpretación del o los mundos. El desarrollo del conocimiento, en el sentido más amplio de la palabra, se encuentra íntimamente vinculado a esos diferentes énfasis en el ejercicio de esas facultades. De ahí que la descripción, que es parte de los contenidos de la

explicación, sea constitutiva de lo disciplinario y la comprensión e interpretación lo sea de la interdisciplinariedad y de lo transdisciplinario.

Al referir esta relación no se pierde de vista el hecho, por demás argumentado por la filosofía hermenéutica –desde Heidegger, pasando por Gadamer, hasta Gianni Vattimo– de que la comprensión sensible o existencial es anterior a las prácticas de la descripción, explicación e interpretación (y que, si es posible, lo es gracias al lenguaje). La comprensión sensible del mundo o de la realidad es la forma como el pensamiento adquiere material para describir, explicar o interpretar. Interesa anotar esto debido a que, en el campo de las humanidades, campos de conocimiento como la literatura, la filosofía o el psicoanálisis tienen desarrollos, esencialmente, basados en la comprensión y en la interpretación; ello presupone una vocación marcadamente transdisciplinaria. Sin embargo, el hecho de tener que desarrollarse en un contexto institucional, con prescripciones disciplinarias, las hizo asumir esa misma posición, de tal modo que su devenir disciplinario fue –lo es aún– meramente apócrifo.

El paso de la explicación, por intermedio de la comprensión, hacia el reino de las interpretaciones, ha supuesto también diferentes concepciones de sujeto, de saber o de conocimiento. El concepto de método no sufrió mayores redefiniciones, razón por la cual aún puede ser comprendido en y desde su despliegue en los campos de conocimientos disciplinarios, pero ello no es posible con los conceptos de sujeto. Entre el sujeto de la disciplinariedad y el sujeto de la transdisciplinariedad hay una diferencia que está sancionada por la separación y unión entre sujeto y objeto. En lo que respecta a la noción de conocimiento, en el proceso de las disciplinas cumple la función de reproducir la identidad temática de lo que es disciplinario; pero en los procesos de la transdisciplinariedad, el conocimiento pasa a ser la expresión de la intervención de un intelectual acerca de un problema, ya no solo académico, sino social, cultural o político.

Bibliografía

Adorno, Theodor W. (2003). *Notas sobre literatura*. Obra completa, 11. Madrid: AKAL.

Apel, Karl-Otto (1985). *La transformación de la filosofía. Tomo II. El a priori de la comunidad de comunicación*. Trad. Adela Cortina, Joaquín Chamorro y Jesús Conill. Madrid: Taurus Ediciones, S.A.

Bacon, Francis (1984). *Novum organum*. Trad. Cristóbal Litrán. Madrid: Sarpe.

Basarab, Nicolescu (1996). *La transdisciplinariedad. Manifiesto*. Mercedes Vallejo Gómez (Trad.). México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, A.C.

Bunge, Mario (2001). *La ciencia. Su método y su filosofía*. Buenos Aires: Sudamericana.

Bunge, Mario (2004). *La investigación científica*. México: Siglo XXI.

Bricmont; Sokal, Alan (1997). “Las críticas de Derrida y Dorra yerran su blanco”, https://physics.nyu.edu/faculty/sokal/le_monde_Dec_12_97_espanol.html. Publicado bajo el título “Respuesta a Jacques Derrida y Max Dorra”, en Le Monde del 12 de diciembre de 1997.

Capra, Fritjof (2003). *Las conexiones ocultas. Implicaciones sociales, medioambientales, económicas y biológicas de una nueva visión del mundo*. David Sempan (Trad.). Barcelona: Anagrama.

Capra, Fritjof (1992). *El punto crucial. Ciencia, sociedad y cultura naciente*. Graciela de Luis (Trad.). Buenos Aires: Estaciones.

Castro-Gómez, Santiago; Mendieta, Eduardo (Ed.) (1998). *Teorías sin disciplina (latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate)*. México: Miguel Ángel Porrúa.

Dawkins, Richard (1993). *El gen egoísta. Las bases biológicas de nuestra conducta*. Juana Robles Suárez (Trad.). Barcelona: Salvat.

Descartes, Rene (2007). *El discurso de método. Meditaciones metafísicas*. Manuel García Morente (Trad.). Madrid: Espasa Calpe.

Foucault, Michel (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Aurelio Garzón del Camino (Trad.). México: Siglo XXI.

Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. Jorge Mellado (Trad.). México: Siglo XXI.

Gómez-Martínez, José Luis (1992). *Teoría del ensayo*. México: UNAM.

González Stephan, Beatriz (Comp.) (1996). *Cultura y tercer mundo: 1. Cambios en el saber académico. 2. Nuevas identidades y ciudadanías*. Caracas: Nueva Sociedad.

Kuhn, Thomas S. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. Agustín Contin (Trad.). México: Fondo de Cultura Económica.

Jérémy, Robert; Castañeda, Karina (2014). “Las ciencias sociales frente a las problemáticas medio-ambientales: apuntes de un primer encuentro”, *Bulletin de l’Institut Français d’Etudes Andines* [En línea], 43 (3) 2014, Publicado el 08 diciembre 2014, consultado el 30 septiembre 2019. URL: <http://journals.openedition.org/bifea/6021>; DOI: 10.4000/bifea.6021

Lyotard, Jean-François (2000). *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Mariano Antolín Rato (Trad.). Madrid: Cátedra.

Luckács, Georg (2005-2006). “Sobre la esencia y la forma del ensayo. Una carta a Leo Popper” (1910). Cecilia Tercero Vasconcelos (Trad.). *Anuario de Letras Modernas*. Volumen 13. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Maturana, Humberto (1996). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.

Maturana R., Humberto; Varela G., Francisco (2003). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Buenos Aires: Lumen.

Merleau-Ponty, Maurice (1993). *Fenomenología de la percepción*. Jem Cabanes (Trad.). Barcelona: Planeta-Agostini.

Monod, Jacques (1986). *El azar y la necesidad. (Ensayo sobre la filosofía natural de la biología moderna)*. Francisco Ferrer Lerín (Trad.), revisada por el prof. Antonio Cortés Tejedor. Barcelona: Ediciones Orbis, S.A.

Moraña, Mabel (Ed.) (2000). *Nuevas perspectivas desde/sobre América Latina: el desafío se los estudios culturales*. Santiago de Chile: Cuarto Propio.

Morin, Edgar (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Marcelo Pakman (Trad.). Barcelona: Gedisa.

Morin, Edgar (1999). *El método. El conocimiento del conocimiento*. Ana Sánchez (Trad.). Madrid: Cátedra.

Morin, Edgar y Kern, Anne Brigitte (1993). *Tierra patria*. Ricardo Figueira (Trad.). Buenos Aires: Nueva Visión.

Nagel, Ernest (2006). *La estructura de la ciencia. Problemas de la lógica de la investigación científica*. Néstor Miguez (Trad.). Barcelona: Paidós.

Panikkar, Raimon (1999). *El espíritu de la política. Homo politicus*. Robert Tomás Calvo (Trad.). Barcelona: Ediciones Península.

Piaget, Jean; Lazarfield, Paul; Mackenzie, F. y otros (1970). *Tendencias de la investigación en las ciencias sociales*. Trad. Pilar Castrillo. Madrid: Alianza/Unesco.

Popper, Karl R. (1980). *La lógica de la investigación científica*. Víctor Sánchez de Zavala (Trad.). Madrid: Tecnos.

Oviedo, José Miguel (1991). *Breve historia del ensayo hispanoamericano*. Madrid: Alianza.

Reynoso, Carlos (2000). *Apogeo y decadencia de los estudios culturales. Una visión antropológica*. Barcelona: Gedisa.

Richard, Nelly (Ed.) (2010). *En torno a los estudios culturales. Localidades, trayectorias y disputas*. Santiago de Chile: Editorial Arcis-Clacso.

Sautu, Ruth (2005). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Ediciones Lumiere.

Szurmuk, Mónica; Mckee Irwin, Robert (Coord.) (2009). *Diccionario de Estudios Culturales Latinoamericanos*. México: Instituto Mora-Siglo XXI.

Tamayo y Tamayo, Mario (2004). *La interdisciplinariedad*. Colombia: ICESI

Varela, Francisco J. Conocer (2005). *Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas. Cartografía de las ideas actuales*. Trad. Carlos Gardini. Barcelona: Gedisa.

Zanatta, Elizabeth; Yurén, Teresa; Faz Govea, Jacobo (2010). “Las esferas de la identidad disciplinar, profesional e institucional en la universidad pública mexicana”. *Argumentos* (México, D.F.), 23(62), 87-104. Recuperado en 03 de octubre de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952010000100004&lng=es&tlng=es.