



EL DESAFIO DE LA INTERDISCIPLINARIEDAD EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES

Ana Cárdenas Pérez
Psicóloga
Doctora en Educación (c)
Departamento de Formación Pedagógica (UMCE)
Chile
acardena@umce.cl

Rodrigo Castro Orellana
Profesor de Filosofía
Doctor en Filosofía
Departamento de Formación Pedagógica (UMCE)
Chile
roancor@yahoo.com

Ana María Soto Bustamante
Profesora de Filosofía
Doctora en Educación (c)
Departamento de Formación Pedagógica (UMCE)
Chile
asoto@umce.cl

RESUMEN

Desde el año 1996, la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), en el contexto de la reforma educativa que se desarrolla en el país, se abocó a una evaluación de su proceso de formación de docentes. Luego de ello, se implementó un nuevo plan de estudio, el cual, contenía entre sus principales características la interdisciplinariedad. Esta ponencia da cuenta de algunos de los resultados obtenidos en un proceso de investigación acción, cuyo propósito era la construcción de un programa de asignatura interdisciplinar, en el cual participaron especialistas en Filosofía, Psicología, Sociología, y estudiantes de primer año de Pedagogía.

PALABRAS CLAVE

Interdisciplinariedad, formación inicial docente, currículo integrado, modelos de aplicación de interdisciplinariedad.

ABSTRACT

Since the year 1996, in the context of the educative reform that is developed in the country, the Metropolitan University of Sciences of Education (UMCE) convened to do an evaluation of its teacher's formation process. Afterwards, a new study plan was

implemented, which contained interdisciplinarity among its main characteristics. This paper reports some of the results obtained in an action investigation process, whose purpose was the construction of an interdisciplinary subject program, where specialists in Philosophy, Psychology, Sociology and first year Pedagogy students participated.

KEYWORDS

Interdisciplinarity, teacher's formation process, integrated curriculum, implementation interdisciplinary model.

La necesidad de interdisciplinaria en la formación de docentes

Desde el año 1996, la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), en el contexto de la reforma educativa que se desarrolla en el país, se abocó a una evaluación de su proceso de formación de docentes. Como resultado de esto se concluye que el plan de estudios, hasta esa fecha vigente, contenía un exceso de asignaturas, con fuerte énfasis teórico y desarticuladas entre sí (Reformulación de Planes y Programas de Estudio y Reconversión de la Oferta Académica. UMCE, 1996). Especialmente éste era el caso de las asignaturas de los primeros años de las diferentes carreras de pedagogía, ya que el plan contenía asignaturas que representaban a diferentes disciplinas como son la Psicología, Socio-antropología, Filosofía e Historia de la Educación.

Al mismo tiempo, los diferentes diagnósticos de la calidad de la formación de los docentes del país han señalado que una formación de profesores de tipo académico-racionalista no logra modificar los modelos de enseñanza que los/las estudiantes de pedagogía han construido durante su vida escolar. Esto debido a que los conocimientos adquiridos durante la formación docente fueron de carácter teórico y descontextualizado. Esto ha conducido a que los docentes no logran enfrentar con éxito los problemas que presenta la realidad educacional. En efecto, tienen dificultades para tomar decisiones, trabajar en equipo e integrar las teorías aprendidas a su quehacer profesional (Contreras, 1987; Jornada de Análisis de la Formación y Perfeccionamiento de Educadores, CPEIP, 1985).

Ante estos antecedentes surge la necesidad de formar docentes cuyos conocimientos vayan más allá de la transmisión de saberes especializados. Se requiere la formación de un/a profesional capaz de analizar los contextos y tomar decisiones pertinentes; generador de conocimientos y estrategias para mejorar su práctica profesional; un/a profesional autónomo/a y con una actitud positiva hacia su desarrollo personal (Latorre, 1992; Gysling, 1994; Torres, 1993; Pascual y Rodríguez, 1995).

Desde esta perspectiva, la formación de docentes es vista como un proceso permanente, de constantes aprendizajes que encierran componentes culturales, éticos, sociales, psicológicos, conocimientos disciplinares y competencias metodológicas y didácticas. Elementos que, en su conjunto, crean nuevas formas de aproximarse a la realidad y que resultan indispensables para la praxis profesional del docente (Imbernón, 1994).

La formación de docentes de tradición académico racionalista, que aún prima en el país, debe dar paso a una formación donde junto con importar que el estudiante de pedagogía aprenda qué hacer y cómo hacerlo, sea central la reflexión y la capacidad de adoptar posiciones conscientes y fundamentadas respecto al por qué y al para qué del quehacer docente (Imbernón 1994). Esto supone, una formación de docentes que genere aprendizajes significativos, en un proceso permanente, dialogado y negociado de construcción de conocimientos a partir de situaciones problemáticas contextualizadas.

Es en esta necesaria transformación de la formación de docentes donde se pone en juego el éxito de los procesos de reforma educativa que se desarrollan en diferentes países de América Latina. Esto es especialmente relevante si con ella se espera corregir la profunda inequidad social que prima en la región, formar sujetos autónomos, alcanzar una ciudadanía participativa y en definitiva mejorar nuestra calidad de vida.

Ante esta exigencia, desde el año 1998 -y dentro del Proyecto de Formación Inicial Docente (FID), convocado por el Programa de Fortalecimiento Docente del Ministerio de Educación (MINEDUC)- se está implementando un nuevo plan de estudio en la UMCE. El cual, en el primer año de todas las carreras de Pedagogía que ofrece la institución incluye, en la línea de Formación Profesional Docente, las asignaturas Bases de la Educación I y II.

Ambas asignaturas están definidas como interdisciplinarias y: "constituyen una unidad temática y conceptual que pretende abordar al hombre y el proceso educativo en su complejidad, entregando elementos para que el estudiante alcance una visión comprensiva de estos, en sus niveles micro y macro social". (Tomado del programa de la asignatura Bases de la Educación I y II).

En ellas se integran los aportes de la Antropología, Filosofía, Psicología y Sociología; que, en Bases de la Educación I actúan en función del estudio del Hombre, y en Bases de la Educación II, en torno al Sistema Educativo. En estas asignaturas, cada grupo curso está a cargo de tres docentes: Profesor/a de Filosofía, Sociólogo/a o Antropólogo/a y Psicólogo/a.

Esta ponencia da cuenta de algunos de los resultados obtenidos hasta la fecha en el proceso de investigación acción, llevado a cabo por tres equipos de docentes de estas asignaturas.

En este sentido, el proceso vivido por los investigadores ha tenido un carácter, en sí mismo, formativo. Ya que la propia acción de planteamiento, análisis y búsqueda de alternativas de solución de la problemática, se ha logrado mediante un círculo de diálogo. De ahí que, en estos sucesivos encuentros de reflexión-acción-reflexión, se hayan podido generar conocimientos colectivos, los que han garantizado la posibilidad de acceder a soluciones coherentes y pertinentes con las necesidades involucradas. Por lo mismo, el conocimiento construido ha permitido transformar la realidad social y educativa; al menos en el micro espacio del aula y de los grupos de trabajo de los docentes. En este proceso, ha sido fundamental la voluntad de actuar en torno a una finalidad compartida; a saber, contribuir a una mejor calidad en la formación inicial de los docentes. Esto se refiere específicamente a los aspectos que dicen relación con la resignificación de la interdisciplinariedad a partir de la acción didáctica llevada a cabo. Aspecto del que si bien se da cuenta en esta ponencia, no agota el análisis de esta experiencia didáctica e investigativa.

En esta dirección, en un primer momento se dará cuenta de los elementos que a lo largo de esta acción se fueron constituyendo en problemáticas, y de cómo ellos fueron dando paso a una permanente problematización de la interdisciplinariedad como concepto teórico y como acción, para finalmente presentar algunas nociones respecto a la reconstrucción de la interdisciplinariedad, ya no sólo como un referente teórico, homologable a la integración de los contenidos de algunas asignaturas, sino como un hacer que ha permitido reconceptualizar el conocimiento pedagógico.

Notas en torno a una experiencia interdisciplinaria

En primer lugar, es necesario señalar que cuando los equipos de docentes se hicieron cargo de esta asignatura era imposible prever la complejidad del trabajo que enfrentarían. El primer problema, que los diferentes equipos de profesores y la administración de la docencia universitaria debieron enfrentar tuvo que ver con la necesidad de tomar una decisión respecto a la modalidad de trabajo; decisión que estaba condicionada a la forma cómo se distribuiría la docencia en el ámbito de las seis horas pedagógicas destinadas a la asignatura. Ambos eran y continúan siendo aspectos estrechamente relacionados con cuestiones de carácter económico y contractual.

En segundo lugar, implicó realizar un profundo y recurrente análisis que permitiera determinar cuáles son los objetivos, contenidos, metodologías y formas de evaluación que garantizarían un enfoque interdisciplinario y que, además, fueran significativos para la formación docente.

Por eso resultaba indispensable contar con un número adecuado de horas de docencia indirecta, vale decir, tiempo de trabajo fuera de aula, que permitiera realizar la programación de las clases; que en este caso, eran especialmente importantes para generar un espacio de discusión y reflexión sobre el quehacer docente de los tres especialistas involucrados en cada equipo.

Resultaba necesario realizar un acercamiento, que permitiera reconocer los enfoques en que estos se situaban respecto de cada uno de los objetivos y contenidos y, al mismo tiempo, reconocerse en sus respectivos ámbitos. Esto último era, probablemente, lo más importante y necesario, si se considera que por primera vez se encontraban personas y profesionales que se veían en la obligación de conciliar puntos de vistas personales, pero también perspectivas entre disciplinas que se veían, en algunos casos, como independientes y autónomas.

Esto condujo a descubrir que la constitución de los equipos de trabajo era el aspecto, en ese momento, más complejo. Requería de sus integrantes lo que algunos entendieron como un acto de “generosidad” para comprender que la disciplina que representaban no es depositaria de la verdad.

Además, se debía garantizar que sus rasgos de personalidad los habilitaran para un trabajo en equipo, comprometiendo su flexibilidad y su capacidad para validar y reconocer al otro.

La complejidad de esta situación se hacía aún más álgida si se tenía en cuenta la naturaleza misma de los contenidos que se suponía que estas asignaturas –Bases de la Educación I y II- deberían abordar. El carácter de suyo problemático de estos se veía acentuado a la luz de los estilos específicos de análisis de cada disciplina. En tal sentido, surgieron múltiples dificultades, inclusive en el plano del lenguaje, donde los conceptos utilizados sorprendían por la carga de significados, que cada disciplina les asigna, los cuales no siempre son coincidentes. Por ejemplo, el abanico de términos: sujeto, persona, individuo, yo, sí mismo, actor, etcétera, a la hora de abordar el problema del ser humano.

A este hecho, es preciso agregar que Bases de la Educación I y II habían absorbido los contenidos de, al menos, seis asignaturas relacionadas con las distintas disciplinas del plan de estudio anterior. Esto generó, en los profesores, una expectativa de reivindicación de ese espacio, por la vía del uso de estas asignaturas, como una instancia sucedánea de los cursos perdidos. Desde este prisma, los objetivos, las metodologías, los contenidos deberían rearticularse en Bases de la Educación.

Sin embargo, la experiencia pronto enseñó que había que entender a Bases de la Educación como una oportunidad inaudita, en la cual el desafío de un trabajo

interdisciplinario repercutiría, necesariamente, en una reformulación de objetivos, metodologías y estrategias evaluativas. Asimismo, esto también implicaba una reconceptualización del rol de cada una de las disciplinas en la formación docente. De igual modo se iniciaba una aventura de innovación, que llevaba a una permanente reconsideración y adecuación de los esquemas tradicionales de trabajo, a partir del que hacer cotidiano en el aula.

De esta forma, progresivamente emergieron los principales objetivos y contenidos, dentro de los cuales cabe destacar uno fundamental: la aproximación crítica al concepto de sujeto desde una perspectiva que involucra al estudiante como protagonista en un proceso de ampliación y profundización del conocimiento de sí mismo, como ser situado social e históricamente en una actitud reflexiva, investigativa, creativa y colaborativa. La factibilidad de lograr en el/la estudiante una comprensión de la complejidad del fenómeno educativo exigía como condición previa la instalación de este sujeto protagónico.

Esta idea fue fruto de un diagnóstico previo del mundo escolar, responsable de un perfil ya tradicional del estudiante de primer año, en términos de una cultura acrítica, heterónoma, reproductiva, memorística e individualista con respecto al conocimiento; cultura que corre el riesgo de reinstalarse en el espacio de la escuela por medio de una lógica circular y viciosa que genera un profesional docente acorde a este perfil. Por ende, Bases de la Educación aparecía como la oportunidad de hacerse cargo de un desafío muy importante, que hasta la fecha había sido asumido en esfuerzos parciales y aislados por el resto de las asignaturas. En este desafío descubrimos la clave fundamental para integrar y enlazar los aportes de las distintas disciplinas.

No obstante, este espíritu se enfrentó a dificultades evidentes a la hora de operacionalizar y concretar los objetivos y contenidos acordados. Las características personales de los docentes: su mayor o menor apertura al trabajo en equipo, sus criterios metodológicos, su voluntad de innovación, etcétera; el relativo respaldo institucional al propósito integrado de esta asignatura, siempre sujeto a variables presupuestarias, constituyeron algunos de los elementos que determinaron la generación de distintos enfoques para la consecución de los objetivos de Bases de la Educación, los que podrían separarse en dos modelos de aplicación de la idea de la interdisciplinariedad.

El primero de ellos entiende la interdisciplina como un quehacer paralelo de distintas disciplinas entorno a núcleos temáticos, donde frente a un determinado problema es posible escuchar la voz de los diferentes enfoques teóricos que apuntan a diversos ángulos de la realidad analizada. Este modelo supone que las fronteras entre las disciplinas deben ser subrayadas, de tal forma que se garantice la comprensión -por parte del estudiante- de las características de la ciencia en cuestión, es decir: su definición, objeto de estudio, metodología, etcétera. En otras palabras, se apuesta a

rescatar una cierta visión especializada en determinada disciplina como algo previo al análisis del problema educativo.

La aplicación del modelo descrito trae como consecuencia una subdivisión de la asignatura en tres bloques o módulos que se alternan en el tiempo, anulándose así la posibilidad de una integración simultánea de los docentes en el aula. El estudiante asiste a un período de contacto con el especialista en filosofía, luego le ocurre lo mismo con el especialista en psicología y finalmente con el socioantropólogo/a.

Desde esta perspectiva, el rol fundamental de integración recae sobre el/la estudiante quien deberá ir estableciendo relaciones, conexiones, síntesis, etcétera, mientras entran en contacto con los conceptos de cada una de las disciplinas.

Este modelo fue asumido por algunos docentes dados sus aparentes beneficios prácticos: resolvía un problema metodológico referente a cómo tres profesores podían hacer clases en una misma asignatura. Del mismo modo, simplificaba el aspecto de la evaluación, ya que cada uno tendría que hacerse cargo de la propiedad de conceptos "entregados", evitaba el cruce simultáneo de discursos, con su posible riesgo de discrepancia y debate entre académicos; que, por tradición, prefieren evitar esa supuesta incomodidad.

El segundo modelo circunscribe el desafío de la interdisciplina a la comprensión de la complejidad del fenómeno educativo. En él, la presencia de cada una de las disciplinas no se justifica por sí misma, sino en relación con el aporte que, algunas de sus teorías, conceptos y enfoques pueden hacer a la comprensión de dicha problemática. Por ende, en este modelo no existe una particular preocupación por definir los límites de cada una de las disciplinas. Por el contrario, se intenta fusionar sus análisis al alero del referente máximo de la educación.

Esta forma de entender la interdisciplinariedad opera a partir de problemáticas específicas de la realidad, cuya complejidad obliga a instalar una forma de análisis que permita dar cuenta de ella. La aplicación de este modelo trae como consecuencia una modalidad de trabajo cuyo eje es el encuentro simultáneo y sistemático de los tres especialistas, no sólo en las actividades de programación de contenidos, sino principalmente en el aula.

No hay una subdivisión de la asignatura en tres bloques o módulos que se alternen en el tiempo. Por el contrario, se intenta que cada una de las actividades se subordinen a la interdependencia de los enfoques, de manera que la asignatura no puede prescindir de la presencia simultánea de los especialistas, ya que ésta garantiza la posibilidad de converger a construir una visión integral de la realidad, que la rescate en su complejidad. Estudiantes y profesores plantean sus puntos de vista o sus inquietudes abordando abierta y honestamente sus discrepancias. De esta manera, el rol de

integración ya no recae exclusivamente en el/la estudiante, es una tarea y una meta compartida entre todos.

Esto ha requerido la búsqueda de estrategias metodológicas que consideren la relación dialéctica entre teoría y práctica, en un espacio social de relaciones cooperativas, tanto entre profesor/a y estudiantes; como también entre estudiantes y entre los propios académicos. En este espacio pedagógico el diálogo es una herramienta indispensable, haciendo de esta experiencia un círculo de diálogo pedagógico.

Algunas de las estrategias que se implementaron en este segundo modelo y que contribuyeron a su fortalecimiento y a sus resultados giran en torno a cuatro ejes de acción que intentan generar en los estudiantes el mismo estilo de trabajo que existe al interior de los equipos docentes. Estos son: acción crítico reflexiva, indagativa, colaborativa y creativa.

La acción crítico reflexiva se inscribe en la perspectiva de formar un profesional que sea capaz de reorganizar y reconstruir experiencias, que le permitan reconocer y valorar el conocimiento cotidiano, en su contexto cultural y social, para desde ellos ser capaz de desarrollar el potencial de creación y transformación de la realidad que los actores sociales tienen cuando adquieren conciencia de su realidad.

La acción indagativa se justifica por la necesidad de poner al estudiante en contacto con los aspectos complejos de la realidad profesional que deberá enfrentar. Se presenta aquí un esfuerzo por desarrollar un aprendizaje menos centrado en la teoría, y más ligado a la experiencia, por la vía de trabajos indagativos que propendían a la interacción entre estudiantes y con los profesores. Esta acción fue ubicada en el contexto de la generación de una cultura indagativa, como eje de la asignatura y como criterio del equipo docente, para comprender su propio quehacer: la formación de profesores en un proceso de docencia e investigación acción

Por otra parte, la acción colaborativa se comprende como la potenciación permanente de toda instancia de interacción entre los profesores y estudiantes; desde la perspectiva de la valoración -como prácticas pedagógicas- del diálogo, el debate, el disenso, las tareas y los proyectos comunes, la construcción participativa del conocimiento, entre otras. De esta forma, aprender a trabajar en equipo, que era nuestro singular desafío como grupo de profesores, se convirtió en el objetivo clave del grupo curso y desde ese principio emergieron una serie de temas transversales de ambas asignaturas: la tolerancia, la educación para la paz y la democracia, la revalorización de la crítica y la diversidad, la aceptación del otro, la recuperación de la noción de ciudadanía, etcétera. Cada tema trabajado, cada procedimiento utilizado en el estudio de un problema, promovía la reflexión sobre la importancia de los valores de una cultura solidaria.

Finalmente, la acción creativa es la condición “sine qua non”, para que desde allí arranque la innovación pedagógica, como forma de solucionar o abordar problemas y situaciones no resueltas o que exigen nuevas respuestas y enfoques. El pensamiento creativo es el pensamiento explorador, divergente y flexible, que busca nuevas relaciones entre los conocimientos, las ideas y las estrategias para enfrentar la realidad. Este tipo de pensamiento puede asegurarnos que, en una sociedad infinitamente cambiante, el sujeto esté preparado para enfrentar positivamente los nuevos y complejos escenarios, que se le van a presentar, sin rigidez y con apertura. Desde esta lógica, se instala en los/as docentes y estudiantes la tarea de la creatividad, aprendizaje lento y progresivo, que apuntaba al desarrollo de profesionales con convicción y preparación para ser innovadores. De este modo, y casi sorpresivamente, muchos códigos fueron cambiando: las formas de comunicar ideas, los ritos tradicionales de la sala de clases, las modalidades del trabajo en equipo, las formas de evaluar, etcétera.

Los cuatro núcleos de acción mencionados fueron acompañados por una serie de elementos que orientaron las prácticas evaluativas. En efecto, éste fue el más complejo de los problemas: el evaluar desde un criterio interdisciplinario que fuera coherente con nuestra modalidad de integración simultánea. Era preciso situarse en un paradigma evaluativo que fuera reflexivo y comprensivo, donde primara la consideración del proceso de aprendizaje en sus diferentes instancias y no solamente el producto cuantificable del mismo. Se intentaba hacer de la evaluación misma una instancia de aprendizaje, que permita que nuestros estudiantes descubran las claves de su proceso de aprendizaje. En tal sentido, se construyeron e implementaron variadas estrategias orientadas a la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, en las cuales se consideró la participación protagónica de los estudiantes, para cada una de las instancias del proceso formativo.

En alguna medida, Bases de la Educación ha sido principalmente una experiencia. Lo que hace específica a esta asignatura no es sólo la índole de contenidos que ella aborda, sino aquello que intenta lograr a través de estos. De ahí que podamos colegir que aquello que la convierte en experiencia es lo que, a través de ella, se vive en el aula. Es esta orientación la que permite reconocer en ella, antes que una “asignatura”, un conjunto de actividades articuladas en torno a experiencias formativas, las que se instalan en las vivencias más que en los contenidos.

Por eso, esta significación -que lo interdisciplinario procura a los contenidos- se asocia con estrategias que giran en torno a lo a actividades de exploración, profundización y consolidación. De ahí que otro de los rasgos de esta forma de trabajo radique en el carácter secuencial que compromete, lo que permite ver a la realidad desde un dinamismo dialéctico y como proceso de permanente síntesis.

Esto hace que sea fundamental ir progresivamente complementando tareas. Desde el explorar a partir de experiencias significativas, pasando por un proceso de profundización al que se llega a partir de experiencias de análisis teórico y de discusión

crítica, que intentan recuperar la tradición científica sobre el asunto y someterla desde sus vivencias a validación; hacia experiencias de consolidación que vinculen el tema a los desafíos para el futuro docente y la educación en general.

A la par, esta progresión requiere de una orientación también gradual de las temáticas que lleve a los estudiantes a que desde la comprensión de los procesos de construcción de la Identidad Personal, confluya a la articulación de una visión empática del otro y del papel que él juega frente al yo (especialmente, por la injerencia del tema en la educación) y desde allí pueda llevar a ver la educación en la complejidad de un fenómeno social.

Como se observará esta experiencia de interdisciplinariedad se caracteriza por la generación de un modelo de trabajo que se ha ido construyendo a la luz de una serie de problemáticas que se han debido despejar: la naturaleza de los objetivos interdisciplinarios, las estrategias metodológicas y evaluativas pertinentes a un enfoque integrado del conocimiento, entre otros. En otras palabras, progresivamente y en el hacer, se han descubierto los criterios orientadores para un trabajo interdisciplinario, los cuales no estaban a mano al inicio de la experiencia. Esta aparente debilidad constituye en el fondo su principal riqueza. A partir de una experiencia de implementación de las asignaturas Bases de la Educación I y II, se ha construido teoría sobre el rol de la interdisciplinariedad en la formación docente inicial, abriendo con ello un campo de investigación escasamente explorado.

Hacia una reconceptualización del trabajo interdisciplinario

Diversos autores -entre ellos, Bernstein (1985), D'Hainaut (1985) y Torres (1996)- manifiestan una sostenida defensa de los currículos integrados. Hacen hincapié en que lo interdisciplinario pareciera ser la alternativa más auténtica, para la exploración en temas relacionados con materias sociales, educación y, en general, en aquellos que comprometen lo humano. Sin embargo, en general, no se mencionan experiencias de trabajo interdisciplinario, menos aun en el ámbito de la formación docente inicial. De esta manera, las diferentes modalidades de implementación surgen, hasta el momento, principalmente desde modelos puramente teóricos.

La ventaja de esta situación radica en que, si bien pone en una posición precaria, contrariamente ha permitido, ya lo decíamos, crear una forma de trabajo, que ha decantado en una manera de reconceptualizar lo interdisciplinario.

Una de las primeras conclusiones a la que se puede llegar es que la interdisciplinariedad se vincularía y expresaría como una reformulación del modo de acceder conocimiento pedagógico. Esto supone admitir que la teoría pedagógica se vuelve interdisciplinaria porque la propia vivencia de la realidad social y educativa lo es. De manera que la realidad aparece ahora como un conjunto de hechos, que no se

entienden sólo desde un punto de vista, sino desde diversas miradas; cuya integración faculta a tener una perspectiva más completa y unitaria de ella misma.

De esta forma, interdisciplinariedad se constituye, de suyo, en experiencia de formación de carácter teórico-práctico. A partir de esto, se acerca a ser un ejercicio permanente de investigación-acción, al que pareciera más pertinente un estilo de trabajo más protagónico por parte de profesores y estudiantes.

Esto pareciera también llevar a reconocer que el conocimiento pedagógico no escruta la realidad buscando principios fijos, que tuvieran el carácter de absolutos y rígidos. Más bien, la investigación-acción con que se asociaría lo interdisciplinario, permitiría presumir que es un conocimiento que constantemente se va construyendo, en permanente reformulación, porque se adecua al cambio que es propio de la realidad social en que lo pedagógico se inserta. La Pedagogía aparece así menos como una teoría absoluta que como un medio para llegar a describir la realidad de manera integral.

Desde allí, la interdisciplinariedad se va instalando con la fuerza de un conocimiento práctico que, junto con llevar a estudiante y profesor a operar como ordenadores, se traduce en actitudes que les permiten reconocer en el conocimiento pedagógico un ejercicio que se orienta permanentemente a ver de forma activa la realidad y que se apoya en la importancia que tiene la cultura vivida.

De igual forma, este enfoque interdisciplinario trasunta un aprendizaje significativo. Ello porque conduce, a quienes lo viven -profesores y estudiantes- a ser capaces de reconocer en la observación de su propia acción, en el análisis de sus propias experiencias y entornos, elementos significativos que les permiten teorizar sobre sí mismos la educación, la cultura y la sociedad. De ahí que se vincula con un aprender a hacer, ser, convivir y aprender.

En gran medida la significatividad de estos aprendizaje tiene que ver con las capacidades y actitudes que se logran a través del trabajo interdisciplinario, específicamente aquellas que atañen a la posibilidad de reconocerse a sí mismos, reconocer a los otros, validarlos y validarse desde el análisis de la propia realidad. Esto supone reconocer que la metodología interdisciplinaria instala tanto al estudiante, como al docente, en un dinamismo, que el carácter de lector de la realidad les confiere. Esto, a su vez, los obliga a crear un discurso renovado que traduce esta nueva mirada de lo humano, lo social y lo pedagógico. Esto implica que se constituyen como sujetos observadores y escrutadores de la realidad, comprometidos con una actitud crítica, propositiva y de discernimiento.

Desde lo interdisciplinario, estudiante y profesor un pueden más que ser vistos como actores del proceso y no como un sujetos pasivos. Tal condición alude, por un lado, al

hecho de que cada uno de ellos construyen lo interdisciplinario en la acción de investigar y escudriñar lo real. De ahí que sea validado a través de un proceso que busca generar en ellos mayor autonomía. Propósito al que sirve un enfoque interdisciplinario con estas características.

Todo este trabajo supone reconocer que en la interdisciplinariedad se estaría generando un nuevo discurso, que aborda lo cotidiano desde su cotidianidad, instalando un nuevo paradigma en cuanto a la forma de alcanzar el conocimiento y la manera de expresarlo. En este sentido, este nuevo discurso se caracteriza porque se apoya en el ejercicio de desdibujar los límites de las disciplinas y, sin embargo, requerir de cada una de sus perspectivas. Se trata de una integración ecléctica que intenta traducir la realidad en un discurso que la teoriza confiriéndole un sentido. Por eso, la interdisciplinariedad trata de una construcción teórico práctica de la realidad y del conocer. Para lo cual se instala en un ejercicio deconstructivo, casi "cubista". Ello implica, comprender que la aplicación de un análisis interdisciplinario de la realidad y del hombre, como temas pedagógicos redundan en la posibilidad de realizar una especie de ejercicio arquitectónico y una arqueología.

En síntesis, los diferentes aspectos de la experiencia didáctica descrita y en la que fueron emergiendo diversos nudos problemáticos remitieron, permanentemente, a un replanteamiento de la noción de interdisciplina; la cual en un comienzo era asimilada a una mera integración de información proveniente de las tres disciplinas involucradas. Por el contrario, desde la experiencia didáctica en las asignaturas Bases de la Educación I y II es posible comprender -al igual que como lo señalan D'Hainaut (1985) y Torres (1996)- la interdisciplinariedad como una forma de cooperación entre diferentes áreas del saber, las que en pro de una tarea común hacen surgir nuevos conocimientos que trascienden lo disciplinar.

El conocimiento que surge, que en este caso es netamente educativo, por su multidimensionalidad y complejidad, no puede ser alcanzado por ninguna de las tres disciplinas en forma independiente; como tampoco en forma yuxtapuesta. Por el contrario, es necesaria una acción pedagógica que, en sí misma, conlleve síntesis comprensivas de la realidad tanto a nivel de contenidos como a nivel de capacidades y destrezas. En este sentido resulta central la presencia de un(s) método(s), que permitan una relación dialéctica entre teoría y práctica, así como la construcción de espacios sociales de encuentro, participación responsable y negociación, siempre en situaciones de auténtica problematización de la realidad. En suma, la interdisciplinariedad se constituye en una doble construcción: la de contenidos supra-disciplinarios y la de una o varias metodologías que permiten alcanzar síntesis comprensivas de la realidad y desarrollar actitudes reflexivas y transformadoras de ésta.

Evidentemente, esta perspectiva interdisciplinaria sólo es posible en la medida que se borran los límites entre las disciplinas. Tal como señala Bernstein (1985), respecto al curriculum integrado, con una clasificación débil, las fronteras entre los contenidos, conceptos y disciplinas son frágiles. De igual forma, es necesaria una débil enmarcación, ya que se requieren relaciones igualitarias, tanto entre los docentes como entre los profesores y estudiantes, relaciones en que todos tienen diferentes opciones de acción y posibilidades de control sobre sus acciones, el conocimiento y su circulación en la relación pedagógica (Bernstein, 1985). La interdisciplinariedad permitiría, por ende, la reconceptualización de las relaciones, entre otras la relación profesor – estudiante, como relaciones sujeto – sujeto.

La interdisciplinariedad, en la medida que es un hacer, una construcción, desarrolla, tanto en profesores como estudiantes, un sentido de sí mismo y de los otros como constructores de conocimiento e historia. Por tanto, es posible plantear que en esta perspectiva sería factible formar sujetos conscientes de sí, capaces de proponer y generar nuevas realidades, sujetos protagonistas de la historia y, en este caso, de la realidad educacional.

Como se observara, al pensar la problemática de la interdisciplinariedad no se está jugando exclusivamente la cuestión de la relación entre los saberes. En el planteamiento de lo interdisciplinario, subyace una comprensión del conocimiento humano propia de la sociedad finisecular. Junto con ello, se interpela a la institucionalidad universitaria. En la medida que la crisis del metarrelato de la modernidad, que se constata en la experiencia contemporánea de la imposibilidad de un discurso totalizador en el plano del conocimiento disciplinar, impacta necesariamente sobre el quehacer universitario.

Se abre así otra grieta de la crisis universitaria -precisamente la institución emblemática de la modernidad-cuyos fundamentos están instalados en una apuesta absoluta y legalista del saber. Sin embargo, no se trata de una crisis de conceptos, que surja ante la irrupción de nuevas categorías. Más bien, se refiere “a la emergencia de un mapa frente a la inmersión de otro; se trataría de la crisis de lo categorial sin más” (Thayer, 1996. p. 197)

En la posibilidad de que la universidad le dé espacio al trabajo interdisciplinario se expresa el modo en que ésta desea vivir su crisis. Decir sí a la interdisciplinariedad representa una nueva opción para que la universidad se instale por fin en el presente.

Bibliografía

Bernstein, Basil (1985). “Clasificación y enmarcamiento del conocimiento educativo”.
Revista Colombiana de Educación Nro. 15. 1er. Semestre. Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

- Contreras, Domingo (1987). "De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza". En: Revista de Educación Nro. 282, pp. 202-231 Santiago de Chile.
- CPEIP (1985). Documento emanado de la Jornada de Análisis de la Formación Y Perfeccionamiento de Educadores. Santiago de Chile.
- D'Hainaut, Louis (1986). La interdisciplinariedad en la enseñanza general. UNESCO. Santiago de Chile
- Gysling, Jacqueline (1994). "Formación de profesores de enseñanza media: ejes centrales de transformación de los modelos de formación". En: Revista Pensamiento Educativo. Vol. 14, 1er semestre. Facultad de Educación de la P. U. C. Santiago de Chile.
- Imbernón, Francisco (1994). La Formación y Desarrollo Profesional del Profesorado. Hacia una Nueva Cultura Profesional. Editorial Graó, Barcelona
- Latorre, Antonio (1992). "El profesor reflexivo un nuevo modelo de profesional de la enseñanza". En: Revista Investigación Educativa. Nro. 19, pp. 51-68
- Pascual, Enrique y Rodríguez, Eugenio (1995) Formación de profesores y calidad de la educación. En: Teleseminario Iberoamericano. Calidad de la Educación. UNESCO. Santiago de Chile
- Thayer, Willy (1996) La Crisis No Moderna de la Universidad Moderna. Editorial Cuarto Propio. Santiago de Chile.
- Torres, Jurjo (1996) Globalización e Interdisciplinariedad: el currículum integrado. Ediciones Morata. Madrid.
- Torres, Rosa María (1993) Documento de trabajo: ¿Qué (y cómo) es necesario aprender? Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares. En: Necesidades básicas de aprendizaje. Estrategias de acción. UNESCO. Santiago de Chile
- UMCE: (1996) Informe Proyecto C-1. Reformulación de Planes y Programas de Estudio y Reconversión de la oferta académica. Santiago de Chile.