

LA ENSEÑANZA CLÍNICA DEL DERECHO. PRESUPUESTOS METODOLÓGICOS Y TEÓRICOS PARA LA INCLUSIÓN DE LA INTERDISCIPLINARIEDAD EN LA FORMACIÓN JURÍDICA*

CÉSAR AUGUSTO MOLINA SILDARRIAGA**

Presentado: 22 de agosto de 2012 • Aprobado: 30 de octubre de 2012

Resumen

La compleja realidad a la que se enfrentan los profesionales de las ciencias sociales en general, y del Derecho en particular, los obliga cada vez más a responder de manera más holística a los problemas profesionales a los que se enfrentan. En este esquema complejo de responsabilidad, la interdisciplinarietà se erige como un presupuesto en la formación profesional. La educación superior en Colombia cumple con tres funciones sustantivas: la docencia, la investigación y la extensión. Cada una de estas funciones desarrolla los objetivos de la educación superior y, dentro de ellos, la interdisciplinarietà. La Clínica Jurídica de la Escuela de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Pontificia Bolivariana se ha constituido en una experiencia de fomento de la interdisciplinarietà. Esta misma experiencia ha

* El presente artículo es producto de las reflexiones que realiza el autor en torno a la experiencia del trabajo de la Clínica Jurídica de la Universidad Pontificia Bolivariana, sede Medellín, desde el año 2008. El autor agradece a los estudiantes que han pasado por ella y a quienes aún persisten en el trabajo por los derechos de las comunidades. Así mismo, a la profesora MSc. Marcela Omaña Gómez, coordinadora de posgrados de la Escuela de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Pontificia Bolivariana, por ser siempre interlocutora en estos procesos. “Ponencia avalada y presentada en el Primer Congreso Internacional en tendencias de enseñanza y de investigación en Derecho, organizado por la Facultad de Derecho de la Unaula el 3 y 4 septiembre de 2012”.

** Abogado, especialista en Derecho Administrativo y Magíster en Diseño del Paisaje. Docente de la Escuela de Derecho y Ciencias Políticas, investigador del Grupo de Investigaciones en Derecho —GRID—, Miembro Fundador del Grupo de Estudios Interdisciplinarios —GEI— y coordinador de la Clínica Jurídica —CJ— de la Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia. cesar.molina@upb.edu.co y cams188@gmail.com.

permitido reflexionar en torno a la necesidad de la interdisciplinariedad en la enseñanza del Derecho.

Palabras clave: estudios interdisciplinarios, ciencias sociales, educación superior, clínicas jurídicas, enseñanza del Derecho.

THE CLINICAL TEACHING OF LAW. METHODOLOGICAL AND THEORETICAL BUDGETS FOR LISTING OF THE INTERDISCIPLINARY LEGAL EDUCATION

Abstract

The complex reality that professionals face of the social sciences in general and law in particular, requires increasingly more holistically respond to professional problems they face. In this complex scheme of responsibility, interdisciplinarity stands as a training budget. Higher education in Colombia meets three fundamental functions: teaching, research and extension. Each of these functions develops the objectives of higher education and, within them, interdisciplinarity. The Legal Clinic of the School of Law and Political Science at the Universidad Pontificia Bolivariana has become an experience of promoting interdisciplinarity. This experience has allowed itself to reflect on the need for interdisciplinarity in legal education.

Keywords: interdisciplinary studies, social sciences, higher education, legal clinics, legal education.

L'ENSEIGNEMENT CLINIQUE DU DROIT. ÉLÉMENTS METHODOLOGIQUES ET THEORIQUES POUR L'INCLUSION DE L'INTERDISCIPLINARITE DANS LA FORMATION JURIDIQUE

Résumé

La réalité complexe à laquelle font face les professionnels des sciences sociales en général, et du droit en particulier, les oblige de plus en plus à répondre de façon holistique aux problèmes professionnels auxquels ils sont confrontés. Dans ce schéma complexe de responsabilité, l'interdisciplinarité se présente comme un prérequis dans la formation professionnelle. L'enseignement supérieur en Colombie réunit trois fonctions fondamentales: l'enseignement, la recherche et la diffusion. Chacune de ces fonctions développe les objectifs de l'enseignement supérieur et, en leur sein, l'interdisciplinarité. La Clinique juridique de la Faculté de droit et sciences politiques de l'Université Pontificia Bolivariana est devenue une expérience de la promotion de l'interdisciplinarité. Cette expérience nous a permis de réfléchir à propos de la nécessité de l'interdisciplinarité dans l'enseignement du droit.

Mots-clés: études interdisciplinaires, les sciences sociales, l'enseignement supérieur, les cliniques juridiques, l'éducation juridique.

INTRODUCCIÓN

El régimen actual de educación superior en Colombia se erige a partir de la especialización de las disciplinas, como consecuencia del proceso de especialización del conocimiento que llega con la Modernidad. Ello ha implicado la creación de programas académicos orientados a formar profesionales en disciplinas o ciencias particulares, a través de la oferta de competencias básicas, disciplinares y de profundización. Esto supone la creación de personal calificado para responder a la demanda de soluciones frente a problemas particulares de la realidad.

Sin embargo, los problemas sociales a los que se enfrentan los profesionales son complejos y requieren de aproximaciones académicas e investigativas más holísticas y, en ese sentido interdisciplinares. Para ello, se hace necesario superar —y no por ello demeritar su importancia— los criterios de formación especializada, que permitan la formación de profesionales comprometidos con el rol y la responsabilidad social que implica su ejercicio profesional.

La responsabilidad social de los profesionales les impone el deber ético de acercar sus reflexiones teóricas a problemas reales y, de esta manera, la responsabilidad de ofrecer soluciones reales. En este sentido, reconocer la complejidad de la realidad es un presupuesto básico del proceso de enseñanza/aprendizaje, y del trabajo investigativo y de extensión que cumplen las instituciones de educación superior.

Las experiencias de interdisciplinariedad deben partir de la reflexión académica e investigativa de problemas reales. Esta labor debe ser asumida en todos los ámbitos de la formación profesional. Desde las estrategias de planeación de los proyectos educativos institucionales, pasando por la formulación de los programas y los currículos académicos, hasta las políticas de investigación y extensión de las universidades.

La Clínica Jurídica —CJ— de la Escuela de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Pontificia Bolivariana —UPB— ha venido desarrollando labores desde el año 2008. Esta experiencia ha dejado grandes satisfacciones pero, a su vez, enormes retos, sobre todo en materia de competencias y propósitos de formación profesional de los estudiantes de Derecho de la Escuela. Entre los interrogantes más importantes se encuentra el de la interdisciplinariedad: ¿Cuál ha sido el nivel de acercamiento de la Clínica Jurídica al trabajo interdisciplinario? A partir de esta experiencia es posi-

ble aproximarse a algunas conclusiones y realizar algunas recomendaciones para el futuro de la CJ de la UPB y de otras escuelas de Derecho.

El presente texto se ocupa de analizar la interdisciplinariedad desde el trabajo disciplinar y determinar la justificación, alcances y características de la interdisciplinariedad. En un segundo momento se ocupará de reflexionar en torno a la importancia de la interdisciplinariedad en la formación universitaria. En un tercer apartado se pondrá en contexto la experiencia de la CJ durante sus años de trabajo para, finalmente, acercarse a algunas conclusiones de la experiencia y proponer algunas recomendaciones para el futuro de la misma.

APROXIMACIONES CONCEPTUALES A LA INTERDISCIPLINARIEDAD

Para acercarse conceptualmente a la interdisciplinariedad la teoría de las ciencias y la epistemología han procurado definir el alcance de la disciplina, como elemento genético de aquella, y los alcances de la especialización de las ciencias y las disciplinas, como principal problema al que se enfrentan los trabajos interdisciplinarios. El objetivo de estas aproximaciones conceptuales es determinar el alcance y los principales problemas del conocimiento disciplinar y la especialización, para analizar el concepto de interdisciplinariedad, su alcance, características e importancia.

Disciplina

Definir la disciplina es determinar el alcance de un conjunto de saberes en relación con el conocimiento científico. Ella resulta problemática, entre otras cosas, por la imposibilidad de definir sus límites o fronteras y por su estructura epistemológica. Así, la diferencia entre las disciplinas, en relación con un objeto de conocimiento compartido, puede radicar en el estilo o división del trabajo —método—, o el énfasis o marco conceptual que guía las reflexiones —conocimiento producido y profundidad de este (Fernández, 2004).

Para algunos, la diferenciación disciplinar puede radicar en la teoría, la utilización de técnicas y métodos, o en el contenido temático. “Si bien está englobada a través de un conjunto científico más vasto, una disciplina tiende naturalmente a la autonomía, por la delimitación de sus fronteras, la lengua que ella constituye, las técnicas que ella está conducida a elaborar o a utilizar, y eventualmente por las teorías que le son propias” (Morin).

En ese sentido la disciplina puede ser entendida como una categoría organizacional que se encuentra en el seno del conocimiento científico, sobre la base de la división y especialización del trabajo y en atención a la diversidad de los dominios científicos. Este modelo de organización se instituye durante el siglo XIX con la formación de las universidades modernas, y es desarrollado posteriormente durante el siglo XX con el impulso de la investigación científica. (Morin).

El elemento clave para la distinción disciplinar y, en ese sentido, la definición de los límites metodológicos y teóricos de cada una de las disciplinas, es el paradigma. Sobre él se instituyen los conceptos que gobiernan la producción del conocimiento y la relación lógica que gobiernan los conocimientos producidos y las teorías que le sirven de soporte (Morin). Tal vez el principal elemento de distinción entre las disciplinas, y que sustenta y acompaña la creación de paradigmas metodológicos y teóricos, es la configuración y apropiación de un lenguaje especializado para cada disciplina.

El lenguaje comenzó a ser el primer obstáculo para la coordinación de las disciplinas. Esta situación torpedeó el compartir y aglutinar esfuerzos para la culminación de la obra colectiva de producción del saber, y catalizó el proceso de comodidad disciplinar, donde cada *gueto* particular solo comparte con los suyos.

La figura del especialista ha irrumpido en la escena pública con aristas excesivamente duras. La tendencia inserta en sus mecanismos internos le conduce hacia un ámbito de conocimientos inaccesibles al resto de los congéneres. Es decir, la naturaleza del especialista implica que esos saberes y destrezas por él manejados no pertenecen al común de los mortales. Por eso mismo está negado para lo que los otros poseen y han alcanzado (Rodríguez-Neira, 1997).

Y la situación al interior de las disciplinas no es menos problemática. La cantidad de conocimiento producido en cada una de ellas impone procesos de sub-especialización y promueve conflictos al interior de las mismas disciplinas. “La especialización es una norma que progresa en todas partes y a pasos agigantados”¹ (Arana, 2001).

1 Para ejemplificar, piénsese en la incapacidad de los profesionales del Derecho para abordar todas las ramas. Un especialista en Derecho Civil se siente impedido profesionalmente en temas del Derecho Administrativo o Aduanero. Y si se continúa haciendo la reflexión, las mismas sub-especializaciones procuran el conocimiento más profundo sin garantizar extensión: un especialista en Derecho Administrativo, no se atreve en los temas más complejos de la contratación estatal, cuando su dedicación profesional está concentrada al trabajo en el área de la responsabilidad del Estado por el hecho médico.

La institución disciplinaria entraña a la vez un riesgo de hiperespecialización del investigador y un riesgo de cosificación del objeto de estudio donde se corre el riesgo de olvidar que este es extraído o construido. El objeto de la disciplina será entonces percibido como una cosa en sí; las relaciones y solidaridades de este objeto con otros, tratados por otras disciplinas, serán dejadas a un lado, así como también las ligazones y solidaridades con el universo del cual el objeto es parte. (Morin).

A todo esto sería necesario aclarar que de ninguna manera se parte de una crítica insulsa de la especialización y sus bondades. “Las fronteras interdisciplinarias son una bendición, al igual que los sistemas jerárquicos en las diversas especies animales: evitan confrontaciones, definen roles sociales, promueven una división racional del trabajo (o quizá una división del trabajo, a secas)” (Arana, 2001).

Se trata de poner en discusión la posibilidad de capitalizar el proceso de producción del conocimiento científico en procura de soluciones más acertadas de los problemas sociales. El proceso de especialización no es un proceso deleznable. Por el contrario, gracias a ella la(s) ciencia(s) ha(n) podido dar respuesta a grandes interrogantes del universo y procurar la satisfacción de una innumerable cantidad de necesidades humanas en distintos campos: la salud, la economía, la política, la astrofísica, el Derecho, el espíritu, entre otros.

El problema es cuando cada experto considera que la porción de realidad que domina es la más importante del universo. Tranquilidad transmutada en satisfacción (Arana, 2001) y ego, que invita a creer que cualquier otro conocimiento producido tiene que ser validado por mi propio campo —¡campito!— del saber. “El término interdisciplina surge [...] con la finalidad de corregir los posibles errores y la esterilidad que acarrea una ciencia excesivamente compartimentalizada [sic] y sin comunicación interdisciplinar” (Torres-Santome, 1987).

Ante esta situación, Arana (2001) plantea tres cuestiones fundamentales: “¿*Verdaderamente nos interesan los planteamientos interdisciplinarios? ¿Estamos dispuestos a trabajar seriamente en pro de la comunicación entre las ciencias y las humanidades? ¿Damos a este objetivo la prioridad indispensable para que su consecución sea viable?*” [Cursivas en el texto original], ante las cuales duda de la legitimidad de contestar positivamente.

Interdisciplinariedad

Es necesario comenzar afirmando que el concepto “interdisciplinariedad” no es claro en las disciplinas o ciencias exactas, aplicadas, sociales ni humanas. Algunos se atreven a afirmar que se trata de un episodio que puede ser sinónimo de la Torre de Babel (Arana, 2001). Su evolución da cuenta del arduo trabajo al que se han enfrentado las ciencias, las disciplinas, los expertos o especialistas e, incluso, los legos. Rodríguez-Neira (1997) sostiene que la interdisciplinariedad ha gozado de distintos momentos de atención y desatención importantes, llegando en algunas casi al olvido.

Esta oscilación ha sido fruto de dos tendencias opuestas de nuestra época y de la cultura en la que nos desenvolvemos. Por una parte, la división del trabajo, la especialización, la separación de las disciplinas se ha hecho sinónimo de progreso, de desarrollo y crecimiento científico. [...] Por otro lado, no solo han surgido niveles de concurrencia en el proceso separador sino que la necesidad de insertar los descubrimientos en un contexto, relacionar las partes con un todo más amplio del que proceden, o en el que pueden unirse para adquirir un sentido englobante y genérico más significativo, ha conducido a la búsqueda de conexiones y de relaciones. (Rodríguez-Neira, 1997)

Su origen puede rastrearse en la necesidad de dar respuesta a los errores en que se incurrió con ocasión del proceso de especialización productivo de los siglos XVIII y XIX. Este proceso de especialización se tradujo en la estandarización de los procesos de producción del conocimiento para dar respuesta al proceso productivo. La principal razón reconocida de su nacimiento es la necesidad de unificar el conocimiento en el marco de la sabiduría. Se torna en una respuesta contemporánea imprescindible al crecimiento exponencial del conocimiento y su fragmentación y división, el aumento y rápida circulación de la información, en relación con la complejidad de la realidad. (Rodríguez-Neira, 1997)

Esta necesidad de unificación pone como protagonista a la interdisciplinariedad, en tanto es el elemento —y momento— relacional del nuevo mundo del conocimiento. De allí, como se afirmó con anterioridad, que lo primero que supone es el respeto y la salvaguarda de la integridad de las disciplinas. “No se trata con la interdisciplinariedad de reducir unas disciplinas a otras, sino de relacionarlas para enriquecer las aportaciones propias”. (Rodríguez-Neira, 1997)

La interdisciplinariedad puede ser entendida, de acuerdo a Jantsch (1980, p. 142), citado por Nieto-Caraveo (1991), como la interacción entre dos o más disciplinas, que da como resultado una intercomunicación y un enriquecimiento recíproco.

Habría que destacar que este enriquecimiento no se refiere a una suma, sino a una transformación de los enfoques con que aborda un objeto específico, ya sea abstracto o concreto. Además, la interdisciplinariedad así concebida, no buscaría la desaparición de las disciplinas, ya que la existencia de estas es una condición previa para aquella. (Nieto-Caraveo, 1991)

Puede significar, de acuerdo con lo propuesto, que diferentes disciplinas dialogan frente a una misma porción de la realidad en un mismo escenario académico o investigativo. También puede significar

[...] intercambio y cooperación, lo que hace que la interdisciplinariedad puede devenir en alguna cosa orgánica. La polidisciplinariedad constituye una asociación de disciplinas en virtud de un proyecto o de un objeto que le es común; mientras que las disciplinas son llamadas como técnicas especializadas para resolver tal o cual problema, en otros momentos, por el contrario, están en profunda interacción para tratar de concebir este objetivo y este proyecto [...]. (Morin)

Este último sentido puede ser explicado por los distintos estadios de las disciplinas. Así, en la historia del conocimiento científico hay “rupturas de encierros disciplinarios, de sobrepasamientos [sic] o transformación de disciplinas por la constitución de un nuevo esquema cognitivo”, o transformaciones efectuadas por la invención o introducción de nuevas hipótesis. Este nuevo esquema cognitivo posibilita la articulación de organigramas y estructuras entre las disciplinas y permite concebir en conjunto o unidad lo que antes estaba separado. (Morin)

Tal situación no ha impedido que la interdisciplinariedad sea un deseo no-alcanzado por investigadores y académicos. En ella se encuentra un recurso ilustre para comenzar cualquier discusión, disculpar cualquier error y perdonarse a sí mismo. “La interdisciplinariedad se ha convertido, con tanto abusar de su nombre, como un deseo nunca realizado, en algo así como el comentario inglés sobre el *weather*: eso de lo que se puede hablar con toda inocencia para poner a todos de acuerdo.” (Castillo, 1997)

Esta moda por la interdisciplinariedad no ha evitado que los resultados de los estudios que así se denominan, o que por lo menos aspiran al cometido de congregar diversas disciplinas, sean insatisfactorios.

La falta de consenso sobre un paradigma y la frecuente delimitación descriptiva de los objetos de investigación, que no se construyen científicamente, sino siguiendo la demanda de agentes externos: burocracias estatales, poderes económicos, partidos políticos, etc., hacen frecuentemente estéril para el progreso del conocimiento científico de la sociedad la proliferación «tribus y territorios» prematuramente especializados, cuando no los convierte en meros instrumentos de dominación simbólica. (Fernández, 2004)

Esta afirmación supone la inexistencia de paradigmas claros e inequívocos, en particular en las ciencias sociales. Ello impide el consenso y genera, en ese sentido, una competencia constante de las distintas disciplinas por imponer sus pretensiones de científicidad. De acá que para algunos las ciencias sociales puedan reconocerse como disciplinas “multi-paradigmáticas”. (Fernández, 2004).

De allí que la delimitación entre las categorías o clases de ciencias, duras, blandas, puras y aplicadas, no sea clara, en tanto no es solo una cuestión epistemológica. Esta misma falta de delimitación incide en la creación de aquellos *guetos* o “tribus académicas”, que se comportan como cualquier grupo animal/humano: territorial y soberanamente. (Fernández, 2004)

Pero que esto no sea un desencanto, como puede entenderse. “[L]a disciplinariedad no es de por sí un mal epistémico a exorcizar. La especificidad de las disciplinas no es una maldición que hubiera caído sobre el previo logro de un conocimiento unificado, sino el procedimiento analítico imprescindible para avanzar en el conocimiento científico.” (Follari R. , 2001)

La interdisciplinariedad puede asumir distintas modalidades o tipologías. En primer lugar, es posible que se asuma como la conformación de un nuevo objeto teórico entre dos ciencias previas, o como la aplicación a un mismo objeto práctico de elementos teóricos de diferentes disciplinas. (Follari R. A., 1980). Otros distinguen entre la interdisciplinariedad en sentido restringido y la transdisciplinariedad.

[...] La primera implica el encuentro y la cooperación entre dos o más disciplinas, aportando cada una de ellas sus propios esquemas conceptuales en el plano de la teoría o de la investigación empírica. La segunda, por el contrario, implica que el contacto y la cooperación entre las diversas disciplinas culmina cuando estas adoptan un mismo método de investigación o, de forma más general, el mismo paradigma. (Gusdorf, 1977; Bottomore, 1983), (Fernández, 2004).

Siguiendo a Marcel Boisot (1972), citado por Rodríguez-Neira (1997), es posible diferenciar tres grandes tipos de interdisciplinariedad: lineal, estructural y restringida.²

[...] En la primera forma, una ley desarrollada en una disciplina se aplica a otra mediante una práctica de re inserción, o puramente extensiva o interactiva. [...] La segunda [...] la interacción entre dos o más disciplinas desemboca en la creación de un cuerpo de leyes nuevas que componen el esqueleto de una disciplina original, no reductible a la simple reunión formal de las que la han engendrado, o de las que procede. [...] Constituye una de las modalidades más fructíferas del desarrollo científico, del progreso técnico y de la solución de problemas prácticos. [...] El tercer tipo de interdisciplinariedad contempla la interacción entre disciplinas para las que el campo de aplicación de cada una está puesto en juego en función de un objetivo concreto. (Boisot, 1972), (Rodríguez-Neira, 1997).

Otros autores como Heckhausen (1972) hablan de otras formas y clases de interdisciplinariedad: heterogénea, pseudointerdisciplinariedad, auxiliar, compuesta, complementaria y unificadora. (Rodríguez-Neira, 1997).

Alcance del concepto

La especialización es el resultado de las preocupaciones por la apropiación disciplinar de la realidad por porciones. La cuestión puede radicar en la insaciable necesidad de alcanzar el conocimiento más profundo de los fenómenos. Esta necesidad obliga a la extrema especialización del conocimiento pero, a su vez, a coordinar la utilización del conocimiento producido por el universo de la(s) ciencia(s). En ese sentido, parece imposible pretender explicar el mundo y sus complejos fenómenos sin echar mano de lo que distintas disciplinas han producido o pueden producir sobre un determinado fenómeno.

La interdisciplinariedad se propone como un camino posible para aquel propósito. Aunque ya algunas propuestas habían hecho frente a los

2 Esta clasificación soporta las ulteriores reflexiones que se realizan en el presente texto. Ello no quiere decir que otras clasificaciones o tipologías no sean de utilidad para analizar la experiencia de la CJ o proponer estrategias de articulación disciplinar o interdisciplinariedad en los procesos de docencia, investigación o extensión de las instituciones de educación superior. Tan solo, por efectos heurísticos del presente texto, se considera la clasificación de Boisot (1972) más pertinente.

yerros de la especialización: el enciclopedismo y los metarrelatos, la interdisciplinariedad se distingue de ellos.

[...] La relación enciclopédica se basa en la mera yuxtaposición de las disciplinas. [...] También se distancia la interdisciplinariedad de los metarrelatos epistemológicos y de las construcciones categoriales capaces de elaborar un nivel de la realidad en donde todos los elementos quedan disueltos. [...] La interdisciplinariedad, en consecuencia, afirma la realidad de las disciplinas y de la especialización como requisito del progreso y el avance del conocimiento; pero trata de superar su unilateralidad y el peligro de dispersión (Rodríguez-Neira, 1997).

El propósito fundamental de la interdisciplinariedad es, entonces, detener la creciente fragmentación de la vida, superar la extrema parcelación a que la realidad ha sido sometida por los especialistas. Esto sin caer en la univocidad del saber o en el reduccionismo del pensamiento y la conducta. (Rodríguez-Neira, 1997).

De ello da cuenta la historia de las ciencias. Ella no es solo el proceso de constitución y proliferación de las disciplinas. También concurren a ella el quebrantamiento de los límites disciplinares, la usurpación de los problemas y objetos de estudio, la circulación y traslado de conceptos, la formación de híbridos disciplinares. “[...] En fin, es también la historia de la formación de complejas y diferentes disciplinas que van a ir sumándose a un tiempo, aglutinándose; dicho de otro modo, si la historia oficial de la ciencia es la de la disciplinariedad, otra historia ligada e inseparable es la de la inter-trans-polidisciplinariedad.” (Morin).

En relación con sus alcances, debe tenerse presente que los tropiezos no son ajenos. Los intereses gremiales de los expertos o especialistas son, quizás, el principal obstáculo del trabajo interdisciplinario. A este se le suman los celos territoriales y la falta de interés por lo que no sea posible incluir en la oferta del mercado del conocimiento privado o público. A estas dificultades extrínsecas se le agregan algunos problemas intrínsecos, sobre los cuales ya se ha hecho alusión: *babelización* de la cultura, multiplicación de lenguajes especializados, proliferación de metodologías ultra-específicas, entre otros (Arana, 2001).

No en último lugar hay que contar con un obstáculo que bautizaré con el neologismo «particulocentrismo»: muchos de los que en principio se muestran partidarios de la interdisciplinariedad sostienen que la

reconstrucción de la unidad del saber tiene que realizarse a partir y alrededor de la disciplina particular que *ellos mismos cultivan*, sobre todo si se trata de una ciencia de moda, como la biología molecular, la física de partículas, la cosmología, la neurociencia, la ecología o las ciencias de la complejidad (Arana, 2001).

Para ello es necesario tener presente que las fronteras disciplinares pueden ser —¡y deben ser!— flexibles.

Los límites externos de los territorios intelectuales suelen estar bien definidos en el caso de las «comunidades disciplinares convergentes» y de «redes tupidas», muy cohesionadas por los criterios compartidos y la conciencia de pertenecer a una tradición exclusiva. Por el contrario, las fronteras interdisciplinares son más fluidas y difusas cuando las «tribus académicas» carecen de un claro sentido de cohesión y de una identidad compartida (Whitley, 1980), (Fernández, 2004).

Finalmente, en relación con los alcances de la interdisciplinariedad, se debe evitar que esta se convierta en un fin en sí misma, que deba ser obtenido a cualquier costo —incluso al costo de la producción de conocimiento socialmente relevante. Para ello es necesario reconocer sus propios límites teóricos y metodológicos, es decir, sus propios alcances epistemológicos y su responsabilidad social con la solución de problemas relevantes. En definitiva, la producción de conocimiento encuentra su razón de ser en la satisfacción de necesidades existenciales.

La construcción de las ciencias (investigación científica), del curriculum [sic] (docencia) y de una práctica profesional específica, puede verse constantemente enriquecida por la interdisciplinariedad; pero [...] esta es solo un medio para ese enriquecimiento, no un fin en sí misma (Nieto-Caraveo, 1991)

CARACTERÍSTICAS DE LA INTERDISCIPLINARIEDAD

Definir la naturaleza de un concepto, con sus alcances y limitaciones, no es suficiente. Se hace necesario, además, determinar los elementos que le son propios y que lo distinguen de otras realidades. Definida la interdisciplinariedad, es necesario determinar cuál es el conjunto de características que la hacen ella misma. Esto permitirá la reconstrucción de elementos de juicio teóricos y metodológicos para el trabajo interdisciplinario.

Los posibles problemas a que se enfrentan quienes deciden desarrollar un trabajo interdisciplinario pasan por los quiebres epistemológicos que ello supone, en tanto la definición del objeto de estudio y la metodología, hasta los problemas tácticos o instrumentales para la recolección y tratamiento de la información. La caracterización podría, eventualmente, contribuir a definir con claridad tales problemas y ofertar posibles caminos para sortearlos.

El problema, del que arranca la naturaleza y las características de la interdisciplinariedad, sobrepasa los fenómenos puramente coyunturales para convertirse en algo coyuntural e irreversible. No solo es imposible que alguien pueda dominar y poseer todos los conocimientos que la humanidad ha acumulado, sino que ha desaparecido su ordenamiento interno, la relación a cuyo través los datos se organizaban epistemológicamente (Rodríguez-Neira, 1997).

En primer lugar, la interdisciplinariedad implica un trabajo cooperativo e interactivo entre dos o más disciplinas. Las relaciones que se tejen entre las disciplinas que concurren al trabajo interdisciplinario pueden darse en diferentes grados y formas. “[...] Existen relaciones e interacciones tácitas [...] y existen interacciones directas que ocurren en el momento de resolver un problema, o de integrarse en un nuevo campo del saber” (Rodríguez-Neira, 1997).

De otro lado, hay una relación de poder subyacente al trabajo interdisciplinario. Esta relación está determinada por las prácticas y saberes de los especialistas, y se enrola en el estatus que posee el especialista en su parcela disciplinar. Por ello, la interdisciplinariedad debe posicionarse como una actividad libre, desprendida de cualquier “justificación política” —en ese sentido libre de patrocinios privados u oficiales que perfilen sus resultados³. En ese mismo sentido, en tanto es solo un medio para la consecución de fines axiológicamente más valiosos, debe liberarse de su obsesión por auto-justificarse.

Hay que renunciar a todo esto, precisamente porque se da la paradoja de que no es difícil convencer a unos y a otros de lo contrario, esto es,

3 El trabajo académico y la producción de conocimiento socialmente relevante no pueden ser ajenos a la intencionalidad política. Al hacer referencia a la libertad de justificación política del trabajo interdisciplinario, se hace alusión a la necesidad de poder diferenciar la necesidad de patrocinar la producción de conocimiento por parte de instituciones públicas o privadas y la mediación de estos patrocinios como criterio para evaluar el conocimiento producido.

de que es algo urgente, necesario, útil y políticamente correcto. Hay que renunciar a ello porque se trata de regalos envenenados, es decir, presunciones que convierten a la interdisciplinariedad en un objetivo codiciado que no tardará en despertar la codicia de los habilidosos, que pronto se convertirán en, valga la *contradictio in adjecto*, «especialistas en interdisciplinariedad». En tal caso, la interdisciplinariedad misma llegará a ser un saber aparte, con su jerga críptica, su metodología alambicada y su cartelito en la puerta con la inscripción de: «Entrada reservada a los expertos» (Arana, 2001).

En el anterior sentido, la interdisciplinariedad debe ser una actividad desinteresada⁴, que ofrezca condiciones de posibilidad para el trabajo de quienes conservan la curiosidad universalista y la entereza por la unidad del saber. Sin embargo, se insiste, ello no puede suponer un desconocimiento de sus limitaciones y de la importancia del trabajo disciplinar y especializado para la consecución de los fines a los que está llamada la interdisciplinariedad. La idea de interdisciplinariedad parte de la consideración de la Totalidad como abierta. Esto es,

[una totalidad] puede envolver otras totalidades igualmente abiertas, pudiéndose implicarse a profundidad, etc... La noción de totalidad *abierta* es además más sutil, más difícil de asir que aquella, más simple, denominada totalidad cerrada, se presentan como unos *sistemas*. La noción de totalidad abierta corresponde a otro tipo de investigación y de pensamiento filosóficos (Lefebvre, 2011).

Entre otras posibilidades, permitiría el mantener el interés en algunas disciplinas, con Morin: “Ciertas concepciones científicas mantienen su vitalidad porque se oponen al encierro disciplinario”.

LA INTERDISCIPLINARIEDAD Y LAS FUNCIONES SUSTANTIVAS DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR – IES

La educación superior ha sido entendida en Colombia por la Ley 30 de 1992 —por la cual se organiza el servicio público de la Educación

4 En los términos descritos con anterioridad. Esto es, libre de la presión de los patrocinios públicos o privados como criterios para evaluar el conocimiento producido o los resultados obtenidos con el proceso de investigación. El único interés que debe mover el trabajo académico e investigativo debe ser el de dar solución a problemas.

Superior— como “un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional”. Así mismo, esta constituye un servicio público cultural, inherente a la función social del Estado.

La misma Ley 30 de 1992 define los objetivos de la educación y sus instituciones. En ese sentido dispone que dentro de tales objetivos está la formación integral —profesional, investigativa y de servicio social—; la creación, desarrollo y transmisión del conocimiento; la promoción de este para la solución de problemas; ser un factor de desarrollo científico, cultural, económico, político y ético a nivel nacional y regional; promover la formación y consolidación de comunidades académicas y su articulación con homólogas internacionales, entre otros. De igual forma, define los campos de acción de la educación superior. Estos serán el de la técnica, la tecnología, la ciencia, las humanidades, las artes y la filosofía.

Las funciones sustantivas de la universidad se sintetizan en la docencia, la investigación y la extensión —contemporáneamente se incluyen el bienestar universitario y la internacionalización. Cada una de ellas se orienta al desarrollo de alguno o algunos de los objetivos propuestos para la educación superior, tal como son definidos por la Ley 30 de 1992.

En el desarrollo de los procesos de enseñanza/aprendizaje y producción y transferencia del conocimiento, la educación superior se ha concentrado en la disciplinariedad y la especialización del conocimiento. Así, hay configuración curricular de los programas profesionales por áreas del conocimiento y disciplinas o ciencias. La estructura de investigación normalmente se desarrolla a través de grupos de investigación especializados de la misma manera. La transferencia implica la apropiación del conocimiento producido para la satisfacción de necesidades particulares del medio⁵.

En los procesos de docencia-aprendizaje, investigación y extensión, funciones sustantivas propias de las instituciones universitarias, parecen confundirse los conceptos de currículo, disciplina y profesión⁶. De la preci-

5 Este último, tal vez, ha sido el único escenario donde la interdisciplinariedad ha hecho alguna presencia en la ejecución de algunos proyectos de intervención social.

6 Una cosa es el estatus epistemológico de una disciplina y otra la formación de un profesional, el cual pretende efectivamente desarrollar competencias para el trabajo práctico, y este le exigirá resolver problemas. Los problemas se configuran en campos en los que hay “cruces de factores o elementos” que son objeto de estudio de diferentes disciplinas, y por eso “actuar” sobre los problemas exige muchas veces la presencia de grupos interdisciplinarios (por ejemplo, en las empresas).

sa distinción entre estos conceptos, es posible concluir con Nieto-Caraveo (1991), que

Un currículum profesional no está constituido solo por disciplinas, ya que coexisten en él varios sistemas de relaciones no necesariamente disciplinarias. [...] Un currículum profesional no puede constituir por sí mismo una profesión. [...] Una profesión no utiliza solo a las disciplinas, [...] y mucho menos una sola disciplina, ni lo hace en el mismo nivel teórico, metodológico o técnico. Finalmente, una disciplina no es utilizada por una sola profesión, o por un solo currículum, ni su utilización se da al mismo nivel conceptual. [...] Cabría entonces esperar todo tipo de interacciones no solamente entre las disciplinas, sino también entre currícula [sic] y profesiones.

A pesar de ello, los currículos siguen siendo en las IES sistemas de presentación del conocimiento compactado por especialidades disciplinares, normalmente denominadas materias⁷ (Nieto-Caraveo, 1991). En las ciencias sociales, según Prats-Cuevas (2000), uno de los principales déficits de la didáctica universitaria es la falta de una reflexión suficientemente contrastada de los contenidos y las metodologías de la enseñanza de las ciencias sociales.

No se puede separar la Didáctica de las Ciencias Sociales como ámbito de conocimiento científico, de la Didáctica de las Ciencias Sociales como ámbito de actividades de enseñanza/aprendizaje, y su correspondiente plasmación en materia académica. Cuando se definen y explicitan previamente la naturaleza y funciones del área como espacio de conocimiento, su configuración resulta más comprensible. Se trata de trasladar lo que consideramos que son los objetivos fundamentales del área como ámbito de estudio a objetivos didácticos (Prats-Cuevas, 2000).

7 Prats-Cuevas (2000), con el propósito de superar esta visión tradicional del currículo en la formación en ciencias sociales, señala algunos elementos que deberían tenerse en cuenta. Entre ellos sobresale la necesidad de hacer observaciones y descripciones de la sociedad y sus instituciones presentes y pasadas; el análisis de las articulaciones y puntos de unión de estas estructuras sociales, y el análisis de los niveles de modificación y transformación. Esto supone el estudio del comportamiento dinámico de las formaciones sociales. Delimitación y análisis del problema del sujeto de las formaciones sociales y su influencia sobre las mismas. Análisis de los mecanismos y procesos de transformación o de intervención en la sociedad. Estudio de los niveles de riesgo como un elemento fundamental en la estructura de la sociedad. Análisis de la tensión temporal que configura las creaciones e instituciones sociales. El estudio de la estructura de las comunicaciones como componente social. Descripción de la civilidad que resulta esencial en la formación de las instituciones y productos sociales y que tiene una evidente influencia en la conformación de las actitudes y los valores sociales. (Prats-Cuevas, 2000).

Esto permite afirmar que el saber no es solo poder. Es un ejercicio de libertad, cuando se traduce en un saber global. “[...] Por consiguiente, una sociedad que se dice libre no puede dejar de promover los medios necesarios para que todos accedan al saber global, y la interdisciplinariedad es el primero de tales medios” (Arana, 2001).

EXPERIENCIA DE LA CLÍNICA JURÍDICA DE LA UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA, SEDE MEDELLÍN

La CJ de la UPB tiene origen en el año 2008, como iniciativa promovida desde la decanatura de la Escuela de Derecho y Ciencias Políticas. Es así como la CJ surge como un programa de Escuela, con el objetivo de consolidar las competencias investigativas y de litigio de los estudiantes del programa de Derecho de la Escuela de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Pontificia Bolivariana, mediante la aplicación el Método Clínico de Enseñanza del Derecho en las prácticas de consultorio jurídico. En ese sentido, se asociaban a la consecución de este objetivo fomentar las competencias investigativas y de litigio estratégico en los estudiantes del programa de Derecho de la Escuela.

Las competencias investigativas y de formulación de estrategias de litigio de alto impacto se obtienen a partir de la aplicación del método clínico de enseñanza del Derecho. En este se combinan estrategias propias del modelo heteroestructuralista y el modelo autoestructuralista de la Pedagogía, a través del estudio, seguimiento y judicialización de casos reales.

Para ello se da aplicación a un método de selección de casos, que comienza con el rastreo de información, la aplicación de matrices para la determinación de la importancia del caso, la definición de problemas de investigación y la formulación de estrategias de litigio que potencien las posibilidades de solución de los conflictos ventilados.

Para la ejecución del método de selección de casos, se comienza por determinar el método de ingreso de casos al conocimiento de la clínica. Para ello se cuenta con diversas fuentes de información. La primera de ellas es el rastreo de noticias en prensa; sin embargo es posible rastrear la existencia de casos por solicitud directa del usuario, por remisión del consultorio jurídico, por recomendación de un director, un docente o un cliente —o usuario— de la Clínica.

La información obtenida sobre el caso se ficha y se le realiza un seguimiento. Con ello se pretende recolectar la mayor información posible

sobre el caso para ser sometida a discusión por la clínica. La discusión gira en torno a la definición del problema jurídico que propone el caso, la formulación de objetivos en su trámite, el diseño y ejecución de una estrategia de litigio que tienda a la solución de la problemática, la sistematización de información y la publicación de resultados.

De los casos estudiados y tramitados por la Clínica, dentro del diseño de la estrategia se incluye la publicación de resultados en revistas académicas y científicas. Ello incluye la publicación de reseñas y resultados parciales de la investigación, la participación en eventos académicos y la socialización de estos productos con la comunidad en general.

En el año 2009, la CJ es vinculada al Área de Prácticas de la Escuela de Derecho y Ciencias Políticas, dentro de las modalidades de práctica alternativa. De esta manera se estableció la posibilidad de la CJ fuera, además de un programa y un ejercicio de práctica para los estudiantes, una oportunidad para la realización de trabajos de grado, mediante la elaboración de una reseña de caso publicable en revista científica o académica.

De esta manera la CJ desarrolló sus labores hasta el año 2010, haciendo estudios de caso de interés público asociados a derechos colectivos, consultas y participación en demandas de inconstitucionalidad que se tramitaban ante la Corte Constitucional colombiana, la asistencia a usuarios del sistema de seguridad social en salud mediante acciones de tutela, la protección del orden jurídico y la eficacia de las normas mediante el diseño y ejecución de acciones de cumplimiento, entre otros.

En el año 2011, a través de la CJ la Escuela de Derecho y Ciencias Políticas se vincula al Observatorio del Derecho a la Alimentación en América Latina y El Caribe —ODA-ALC. En tanto plataforma para el levantamiento de información relativa a la situación alimentaria y nutricional de la región, desde el Observatorio se cofinancia con la UPB la realización de una investigación.

El objetivo de esta investigación fue analizar la articulación de las políticas públicas de regularización de asentamientos humanos de desarrollo incompleto con las políticas públicas alimentarias y nutricionales de la ciudad de Medellín durante los años 2004 y 2010. A esta investigación se vincularon tres estudiantes de la CJ. Con el levantamiento de esta información se esperaba identificar focos de vulneración de derechos en los que la CJ pudiese participar diseñando y ejecutando estrategias de litigio.

En el año 2008, a la vez que la CJ nace como programa de Escuela, surge el Programa de Casos de Alto Impacto en Derechos Humanos —PCAIDDHH, donde con una estrategia similar a la del método clínico de

enseñanza del Derecho se hace el estudio y análisis de casos reales en Derechos Humanos. Por su parte, durante el año 2011 se comenzó a trabajar en la formación de estudiantes para participar en los concursos de tribunales simulados, lo que se hacía aplicando algunas de las estrategias del método clínico para el análisis de los casos hipotéticos de los concursos.

De esta suerte, en el año 2012 la Clínica Jurídica se divide en tres líneas de trabajo: Interés Público (CJIP), Grupo de Litigio Internacional (GLI) y Programa de Casos de Alto Impacto en Derechos Humanos (PCAIDDHH). Cada uno de ellos implica el desarrollo de las competencias y los propósitos de formación que inicialmente se propuso la CJ. Además la experiencia se ha constituido en un escenario para la discusión de aspectos curriculares que deben permear, en general, el proceso de formación de abogados en el contexto colombiano.

El trabajo desarrollado en la CJ en cada una de sus líneas ha enfrentado a los estudiantes que participan de ella a situaciones reales o hipotéticas que los han obligado a trascender los conocimientos ofrecidos y adquiridos en la estructura curricular del programa de Derecho. Se han enfrentado a temas tan especializados como el medio ambiente en relación con la operación de rellenos sanitarios, hasta problemáticas complejas socialmente, asociadas al trabajo con población en situación de vulnerabilidad —desplazados forzados por la violencia, víctimas del conflicto armado, madres cabezas de familia, población campesina, entre otros.

En este sentido, se ha logrado reconocer la precariedad del sistema de formación profesional para dar respuestas complejas y holísticas a los problemas a los que se enfrentan los profesionales de las ciencias sociales, en general, y del Derecho, en particular. Así, se ha hecho necesario recurrir a la asesoría de expertos en materias y temas ajenos a la formación jurídica, a la capacitación en estrategias de socialización de información, de oralidad y de lecto-escritura, entre otros procesos que no son explícitamente incluidos en los currículos del programa de Derecho.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En el anterior sentido, se ha hecho evidente la variedad de problemáticas a las que deberán enfrentarse los estudiantes de Derecho y que escapan al tradicional trabajo que se desarrolla en los consultorios jurídicos de las escuelas o facultades de Derecho. Problemas relacionados con derechos co-

lectivos como el medio ambiente, el espacio público, la planeación y gestión del suelo, la moralidad administrativa, entre otros, son comunes en el contexto profesional de los estudiantes, pero son dejados de lado en las prácticas obligatorias. De igual forma, el trabajo con población en condiciones de vulnerabilidad concentra gran parte del interés de proyección de los programas de formación profesional, y el método clínico de enseñanza del Derecho se erige como una estrategia necesaria para desarrollar trabajos en este sentido.

El desarrollo de labores de investigación científica ha dado cuenta de las posibilidades de transferir conocimiento producido en aquella a procesos de capacitación de comunidades vulnerables y de atención de problemáticas asociadas a la pobreza, los bajos niveles de desarrollo y la precariedad de la intervención de las autoridades públicas.

En términos de interdisciplinariedad, el trabajo en CJ de la UPB, sobre todo a partir del desarrollo de trabajos de investigación y de asesoría en complejos problemas ambientales, ha demostrado la necesidad de articular los conocimientos producidos en distintas disciplinas sociales, aplicadas, puras y exactas⁸.

Todo el marco teórico y contextual anterior permite llegar a algunas conclusiones y recomendaciones. En primer lugar reconocer que las disciplinas se justifican intelectualmente siempre y cuando entre ellas mismas se reconozca la existencia de complejas relaciones. Estas relaciones son de distinto orden y dimensión. Sin embargo, lo importante está en reconocer los niveles de solidaridad que deben acompañar el trabajo entre diversas disciplinas. A esto no es ajeno el Derecho y ello implica, en otros aspectos curriculares, la modificación de los estándares de evaluación, los contenidos y los propósitos de formación profesional.

En este orden de ideas, el trabajo interdisciplinar en Derecho supone un ejercicio grupal. Así, nadie es personalmente interdisciplinar (Follari R., 2001). Los programas de formación jurídica, en particular, y en ciencias sociales en general, obligan a la promoción, fortalecimiento y consolidación del trabajo en grupo, como una estrategia pedagógica y, más importante

8 Estudiar y resolver, para un abogado, conflictos derivados de los efectos o consecuencias de una práctica económica o industrial sobre el ambiente o el territorio, lo obliga ingresar en los terrenos de las ciencias ambientales puras y aplicadas, de los saberes de la Ingeniería y la Arquitectura, la Geografía y la Economía. Sin dejar de lado, que por sentado está, la necesidad de trabajar con las comunidades y, en ese sentido, con profesionales de la Comunicación, la Sociología, el Trabajo Social, entre otros.

aún, como una competencia profesional. Esto conllevaría a elevar las capacidades de respuesta profesional de los egresados de los programas de Derecho ante los complejos problemas sociales a los que deben enfrentarse actualmente.

La interdisciplinariedad está llamada a transformar varios espacios del conocimiento: su producción, apropiación, transferencia y enseñanza. Su producción obligará a considerar la realidad como un objeto de conocimiento complejo que, a pesar de ser fraccionado para su aprehensión, requiere ser estudiado en su naturaleza, características y relaciones, en función de su pertenencia a un todo inescindible. De allí que la apropiación del conocimiento obligue a elevar los niveles de atención a realidades epistemológicas ajenas a los especialistas, y a evaluar las posibilidades relacionales para que el profesional cumpla la función social que está llamado a cumplir.

La transferencia del conocimiento, íntimamente ligada con su apropiación, debe ser interdisciplinaria. En ese sentido, en tanto producido en conjunto disciplinar, la socialización obliga a la concurrencia de todos los que participan en la producción y apropiación del conocimiento, para la socialización de resultados y su utilidad tecnológica y técnica.

Finalmente, el proceso de enseñanza aprendizaje, uno de los escenarios de la transferencia del conocimiento, obligará a poner sobre la mesa en las instituciones educativas, y más aun en las de educación superior —quienes cumplen importantes funciones sustantivas: docencia, investigación y extensión—, la discusión curricular, la flexibilización, la transversalidad del conocimiento y la oferta académica interdisciplinaria.

BIBLIOGRAFÍA

- Altava-Rubio, V., Pérez-Serrano, I., & Ríos-García, I. (1999). La interdisciplinariedad como instrumento de formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1).
- Arana, J. (5 de abril de 2001). *¿Es posible la interdisciplinariedad?* Recuperado el 1 de mayo de 2012, de www.pesnamientocomplejo.com.ar: http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/arana_es_posible_la_interdisciplinariedad.pdf
- Boisot, M. (1972). Discipline et interdisciplinarité. En Ceri, *L'interdisciplinarité. Probemes d'enseignement et de recherche dans les universités*. (págs. 90-97). París: Publications de L'OCDE.
- Castillo, J. J. (1997). El paradigma perdido de la interdisciplinariedad: volver a los clásicos. *Política y Sociedad* (26), 143-155.
- Fernández, J. M. (2004). Interdisciplinariedad en ciencias sociales: perspectivas abiertas por la obra de Pierre Bourdieu. *Cuadernos de Trabajo Social*, 17, 169-193.
- Follari, R. A. (1980). Interdisciplinariedad, espacio ideológico. *Simposio sobre alternativas universitarias*. Azcapotzalco: UAM.
- Follari, R. (2001). Estudios culturales, transdisciplinariedad e interdisciplinariedad (¿hegemonismo en las ciencias sociales latinoamericanas?). *Utopía y Praxis Latinoamericana* (14), 40-47.
- García, R. (2011). Interdisciplinariedad y sistemas complejos. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 1 (1).
- Heckhausen, H. (1972). Quelques positions sur l'interdisciplinarité. En Ceri, *L'interdisciplinarité. Probemes d'enseignement et de recherche dans les universités* (págs. 83-90). París: Publications de L'OCDE.
- Lefebvre, H. (2011). La noción de totalidad en las ciencias sociales. *TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 13 (1), 105-124.
- Márquez-Fernández, Á. B., & Díaz-Montiel, Z. C. (2011). La complejidad: hacia una epísteme transracional. *TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 13 (1), 11-29.
- Morin, E. (s.f.). *Sobre la Interdisciplinariedad*. Recuperado el 29 de agosto de 2012, de Comunidad de Pensamiento Complejo: http://www.cea.ucr.ac.cr/CTC2010/attachments/004_Morin,%20Edgar%20-%20Sobre%20la%20interdisciplinariedad.pdf

- Nieto-Caraveo, L. M. (1991). Una visión sobre la interdisciplinariedad y su construcción en los currículos profesionales. *Cuadrante* .
- Pedroza-Flores, R., & Argüello-Zepeda, F. (2002). Interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en los modelos de enseñanza de la cuestión ambiental. *Cinta de Moebio. Revista Electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales* (15).
- Prats-Cuevas, J. (2000). Disciplinas e interdisciplinariedad: el espacio relacional y polivalente de los contenidos de la didáctica de las ciencias sociales. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia* (24), 7-18.
- Rodríguez-Neira, T. (1997). Interdisciplinariedad: aspectos básicos. *Aula Abierta* (69), 3-21.
- Torres-Santome, J. (1987). La globalización como forma de organización del currículo. *Revista de Educación* (282), 103-130.
- Zavala, L. (2001). La tendencia transdisciplinaria en los estudios culturales. *Folios: revista de la Facultad de Humanidades* (14), 23-30.