

EDITORIAL

La epistemología en la educación superior: ¿fundamento o debate?

En Colombia la epistemología suele ser requerida en tanto fundamentación de documentos educativos y procesos académicos de diversa índole. Por ejemplo, el Ministerio de Educación Nacional lo exige así en las resoluciones referentes a características específicas de calidad, que deben cumplirse para el otorgamiento de registros calificados a programas académicos. Es así como en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) o de Programa (PEP), asimismo en modelos pedagógicos, documentos maestros para registro calificados o acreditación de calidad, proyectos de investigación, trabajos de grado, creación de líneas de investigación, etc., es común encontrar al inicio un acápite sobre “fundamentos epistemológicos” o algo por el estilo. Lo que no es común es que se presente un análisis en profundidad sobre los actuales problemas epistemológicos que enfrenta el campo al que se refiere el documento. Pareciera que el propósito de tales “fundamentos” fuese el de llenar un requisito formal que adscriba el documento a un marco reconocido y que se da por válido en el contexto académico e institucional del sistema educativo colombiano sin mayores cuestionamientos.

Un ejemplo de esta práctica problemática es el uso acrítico de la clasificación del conocimiento científico en tres *paradigmas*: i) empírico-analítico ii) hermenéutico-interpretativo (histórico-hermenéutico), y iii) sociocrítico (emancipatorio). Ciertamente no se trata de paradigmas, pues estos son matrices disciplinares, al menos en el sentido de Thomas Kuhn, quien fue el filósofo que acuñó y catapultó este concepto, tomado de la lingüística estructural de Ferdinand de Saussure. Para evitar confusiones, deberían denominarse “enfoques”. Más también los nombres que etiquetan estos campos son equívocos. Así, por ejemplo, el enfoque denominado empírico-analítico incluye la teorización y la síntesis, aspectos opuestos a lo empírico y analítico. En el caso de investigaciones, a veces se asimila lo “empírico-analítico” con el positivismo o con la investigación cuantitativa y a los otros dos enfoques con la investigación cualitativa, lo cual es un error, pues tales categorías no son equivalentes. La dicotomía cuantitativo/cualitativo alude a aspectos de método, de metrización, tipos de concepto y escala; mientras que las denominaciones de corrientes epistemológicas incluyen muchos más aspectos de la concepción investigativa. Y bien puede haber investigación cualitativa que sea positivista, aunque a decir verdad en la epistemología actual el positivismo, como tal, se encuentra casi extinto y aún en la vertiente internalista predominan concepciones realistas, tales como el realismo crítico, realismo científico o realismo hipotético.

Es curioso que esta tipología tripartita propuesta por Jürgen Habermas, primero en su Lección Inaugural del 28 de junio de 1965 en la Universidad de Frankfurt y luego en su texto *Conocimiento e Interés*, publicado en plena efervescencia juvenil de 1968, se haya extendido de manera tan notoria en Colombia, lo cual no sucede en otros países de habla hispana y mucho menos en otros idiomas. Un rastreo histórico de esta diseminación permite desentrañar el misterio. El texto de la Lección Inaugural fue traducido por el filósofo Guillermo Hoyos Vásquez y publicado en la revista *Ideas y Valores* de la Universidad Nacional en el número múltiple 42-45 (1973-1975), aún antes de que hubiera sido publicado el libro en español. De esta forma, Habermas empezó a ser conocido en el país a mediados de los setenta. Tiempo después, por la época en que se crea la Sociedad Colombiana de Epistemología, el matemático, físico y pedagogo Carlos Vasco Uribe, también jesuita y medellinense como Hoyos, y asesor del Ministerio de Educación Nacional entre 1978 y 1993, adaptó la tesis habermasiana tomada de la traducción mencionada y la utilizó en numerosos seminarios y talleres, tanto en el contexto informal de la educación popular (entonces en auge) como en el contexto más institucional de la reforma curricular en la educación básica y media. En la segunda mitad de los ochenta, el maestro Vasco decide publicar su contenido didáctico en un folleto de la serie *Documentos Ocasionales* del CINEP, con tal éxito que en los siguientes cinco años saldrían a la luz sucesivas ediciones. El artículo se tituló *Tres estilos de trabajo en ciencias sociales*. Nótese que Vasco no usa el término “paradigma” sino “estilos de trabajo” y que se refiere específicamente a las ciencias sociales.

Los años noventa se verían signados por un nuevo marco normativo para el mundo académico: la Ley 29 de 1990 (Ley Marco de Ciencia y Tecnología), la nueva Constitución Nacional en 1991, la Ley 30 de 1992 (para la Educación Superior) y la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, entre otras normas. Y también por una nueva realidad tecnológica: la popularización de los computadores personales y luego la internet, medio propicio para la rápida reproducción y difusión de textos e ideas. En este nuevo panorama, las ondas expansivas del artículo de Vasco se extendieron por la educación superior colombiana y allende las fronteras. No es de extrañar tamaña acogida, que iba mucho más allá de las ciencias sociales, pues el epicentro fue un núcleo de pensadores con gran reconocimiento en el país: junto a Vasco y Hoyos, confluieron maestros de la talla de Carlo Federici Casa, Luis Enrique Orozco Silva y una pléyade de profesores de primer nivel. Pero lo que debía convertirse en un fértil insumo para el debate epistemológico se convirtió en dogma copiable en el ámbito de los trámites y formalismos del sistema educativo.

Mientras Habermas evolucionó hacia la teoría de la acción comunicativa y Vasco recorrió las nuevas corrientes en filosofía de la ciencia, el escenario educativo pareció congelarse en el pasado. Si no era con el referente mencionado, entonces se usaba el manual de Mario Bunge: *La ciencia, su método y su filosofía*, un pequeño y esquemático texto de 1960, desconociendo las innumerables obras posteriores del gran filósofo argentino como *La Investigación Científica*, el *Tratado de Filosofía* en ocho volúmenes y decenas de obras más traducidas al castellano. Seguramente observadores acuciosos podrán encontrar otros ejemplos de asimilaciones acríticas y rutinarias. En las últimas dos décadas ingresan al paisaje

académico colombiano, cual grandes novedades, el “pensamiento complejo” de Edgar Morin, con el apoyo oficial de la UNESCO, o las polémicas elucubraciones subjetivistas de los chilenos Humberto Maturana y Francisco Varela. Autores que no representan las principales corrientes de la filosofía de la ciencia actual. Lo cierto es que en el soporte documental de la educación superior colombiana es difícil encontrar los debates metacientíficos recientes, a pesar de la formal obligación de fundamentar epistemológicamente cada paso de la vida académica.

Quizás el error está en la propia directriz que emana de las autoridades del sistema educativo. La epistemología ni es ni pretende ser normativa (con algunas excepciones, como el filósofo Karl Popper). Las ciencias se fundamentan a sí mismas desde hace 400 años, no necesitan que la filosofía las guíe y se legitiman ante la sociedad por su impacto positivo en términos generales y su aceptación cultural. Pero las ciencias, como producto y como actividad, sí generan problemas filosóficos, de ahí que la epistemología, la metaciencia o la filosofía de la ciencia constituyan espacios críticos de reflexión y debate argumentado sobre la estructura, la historia, las debilidades, los límites y la heurística de las ciencias. En la epistemología no hay conocimientos definitivos ni dogmas que sirvan de “fundamento”, sino problemas abiertos y diálogo crítico. A medida que se desencadenan nuevas ideas es preciso que los programas y proyectos académicos estén al tanto de estos desarrollos, no solo para tomar conciencia de en qué contexto teórico se desenvuelven y las tendencias que se marcan en el mundo, sino, sobre todo, como ejercicio de verdadera autoevaluación y control de calidad.

En el siglo XXI las epistemologías naturalizadas avanzan y convergen hacia una ciencia de la ciencia o ciencia del conocimiento. Una de esas corrientes de punta está propiciando una convergencia entre el programa de inteligencia artificial y la robótica con la epistemología, a lo que se ha denominado el giro ingenieril de la epistemología.

Por otra parte, las epistemologías regionales se especializan en la problemática de cada disciplina. Pero el origen de la filosofía de la ingeniería está en la filosofía de la tecnología, más que en la filosofía de la ciencia. Aún es incipiente, pero al convertirse la tecnología en el factor determinante de la sociedad humana del tercer milenio, la importancia de la filosofía de la ingeniería se hace medular, desde las aulas hasta las instancias de gobierno y legislación. En este terreno el enfoque CTS, de carácter externalista, permite poner cada saber en contexto y examinar el mundo que estamos construyendo.

Finalmente, la epistemología viene a ser como la metacognición de la investigación y en conjunto con la ética, la retroalimenta. Los Lineamientos para la Acreditación del CNA señalan la tarea:

La aplicación responsable de los conocimientos producidos por las comunidades académicas internacionales exige un trabajo de apropiación crítica y creativa de saberes y técnicas, que supone exploraciones de los contextos posibles de esa aplicación, a través de las cuales se puedan predecir a mediano y largo plazo efectos sociales, ambientales, culturales y económi-

cos. Dentro de esa perspectiva, la investigación aparece como una exigencia fundamental, si se tiene en cuenta que no basta asimilar los conocimientos universales, sino que se requiere transformarlos, seleccionarlos, reorganizarlos y construir nuevos nexos con la práctica, para adaptarlos a las condiciones del aprendizaje y a las necesidades del contexto nacional, regional o local.

Jorge E. Senior M.
Director Seccional de Investigación
Universidad Libre Seccional Barranquilla