

SOBRE EL MODELO EPISTEMOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN Y LA DOCENCIA EN LA UNIVERSIDAD VENEZOLANA

Alex Fergusson¹

*¹Universidad Central de Venezuela. Facultad
de Ciencias. Instituto de Zoología y Ecología
Tropical.*

Laboratorio de Ecología Humana.

alex.fergusson@cienciass.ucv.ve

Resumen

El Modelo Epistemológico que rige la organización y la práctica de la investigación y la docencia en la Universidad venezolana, fundamenta el mapa actual del conocimiento, la estructura curricular de las ciencias, la organización, la categorización y los modos de producir los saberes, así como la distribución de los recursos para producirlos. Desde el punto de vista epistemológico, este modelo implica el establecimiento de una determinada lógica cognitiva (formas de concebir, producir y reproducir los conocimientos) y una determinada taxonomía epistémica (categorías, paradigmas y metódicas en uso) en todos los ámbitos del quehacer científico. El planteamiento central y propósito de esta ponencia es que: “sin una crítica epistemológica a la lógica disciplinaria -es decir, a sus modos y formas de conocer, a sus discursos y métodos- que están en la base de los modelos de producción de conocimientos prevalecientes- no hay manera de salir del estancamiento en el que hoy nos encontramos en el ámbito de la investigación y la docencia”. Se trata de una propuesta para posmodernizar el quehacer en la Universidad. En este ensayo se hace la crítica al modelo imperante y se propone el diseño de políticas académicas que conduzcan a su transformación, a través de la inclusión de los paradigmas de la complejidad y la transdisciplina, lo cual implica una profunda revisión de los mapas disciplinarios que gobiernan la taxonomía de “carreras” y la práctica investigativa vigente.

Palabras Clave: modelo epistemológico; disciplinaridad; transdisciplinaridad; complejidad; universidades venezolanas.

Abstract

The epistemological model that governs the organization and the practice of investigation and teaching in the Venezuelan University, bases the current map of

1. Alex Fergusson: *Biólogo (UCV), Doctorando en Ciencias (UCV). Formación en Negociación y Resolución de Conflictos (UNIMET), Profesor-Investigador de larga trayectoria.*

the knowledge, the curricular structure of the sciences, the organization, the categorization and the ways of producing the knowledge, as well as the distribution of the resources to produce them. From the epistemological point of view, this model implies the establishment of a certain logical of knowledge (you form of conceiving, to take place and to reproduce the knowledge) and a certain epistemic taxonomy (categories, paradigms and methodical in use) in all the environments of the academical practice. The central position and purpose of this report is that: “without a critical to epistemology at the disciplinary logic - that is to say, to their ways and forms of knowing, to their speeches and methods that are in the base of the models of production of prevalent knowledge - there is not way to leave the stagnation in which today is in the environment of the investigation and the teaching”. it is a proposal for posmodernization the practice in the University. In this rehearsal the critic is made to the prevailing pattern and the intends to design of political academic that drive to its transformation, through the inclusion of the paradigms of the complexity and the transdisciplinary approach, that which implies a deep revision of the disciplinary maps that you/they govern the taxonomy of “careers” and the effective investigative practice.

Keywords: *Epistemological Model; Disciplinary; Transdisciplinary; Complexity; Venezuelan Universities.*

Introducción

La lógica cognitiva (*las formas de concebir, producir y reproducir los conocimientos*) que ha imperado en todo el trayecto de la Modernidad, significó el establecimiento de una determinada taxonomía epistémica (*las categorías, paradigmas y métodos en uso*), que se instaló férrea e incuestionablemente en todos

los ámbitos del quehacer científico. El paradigma disciplinario fundamentó el mapa del conocimiento, la estructura curricular de las ciencias, la organización y categorización de los saberes y la distribución de los recursos para su producción. Si bien, el debate filosófico sobre el conocimiento, forma parte de las rutinas de muchos ambientes del mundo académico, esa discusión nunca ha puesto en cuestión la propia naturaleza del modelo cognitivo (*los modos específicos de concebir el conocimiento, su organización y sus procesos de generación y difusión*), donde está montada la propia idea de Ciencia. De tal modo que toda la trayectoria de los sistemas de producción de conocimiento en los últimos siglos ha estado cimentada en la lógica disciplinaria que alimenta y justifica el desempeño de las plataformas típicas de estos espacios (*universidades y centros de investigación, pero también de los entes oficiales rectores de la ciencia*).

Una simple ingeniería epistemológica (*un re-acomodo cosmético de paradigmas*), garantizó los repartos territoriales de parcelas bien delimitadas (con sus rituales, sus códigos de identidad, su jerga, su fauna de metodólogos y sus mandarines) que han sobrevivido cómodamente a lo largo de los últimos tres siglos. Lo que el mundo académico entroniza y legitima con sus procedimientos científicos es luego ratificado por los gremios que se reservan el ejercicio profesional en cada parcela, por la vía de reglamentaciones y pactos sindicales. Esta perversión funciona desde hace décadas como una “normalidad” que se celebra en las pomposa ceremonias de la burocracia académica. La lógica disciplinaria no es sólo, ni principalmente una opción metodológica o un estilo de investigación entre otros. Se trata esencialmente, de un modelo cognitivo cuya eficacia consiste en la enorme cantidad de presupuestos epistemológicos con los que trabaja. Con la inocente figura del “objeto de estudio” y la no menos cán-

didá imagen del “método como receta” (ambos recubiertos por la aureola de la ciencia) se construyeron durante este largo trayecto los cascarones institucionales en cuyo seno se han reproducido legiones de profesionales habilitados para el desempeño laboral y otro tanto de operadores académicos dispuestos a defender ardorosamente el territorio de su disciplina. Se trata de la existencia de una racionalidad (*el paquete de paradigmas, creencias, saberes y referentes*) que dota de sentido el quehacer cognitivo en el seno de una época histórica y no de la controversia entre escuelas filosóficas que comportan visiones diferentes sobre el conocimiento. El paradigma disciplinario es justamente la expresión condensada de esa racionalidad fundante (*que pertenece a una época y a una civilización en decadencia: La Modernidad*), y porta en sí mismo unos criterios de demarcación, una cierta legalidad epistémica para validar sus verdades, unos modos de aproximación y de construcción de lo que cada disciplina entenderá por “realidad” en su respectiva parcela, y cuyos soportes de base no son puestos en discusión.

La tesis planteada, aquí, es que: “*sin una crítica epistemológica a la lógica disciplinaria -es decir, a sus modos y formas de conocer, a sus discursos y métodos que están en la base de los modelos de producción de conocimientos prevalecientes- no hay manera de salir del impasse histórico y el estancamiento en el que hoy nos encontramos*” (Lanz y col., 2006; Lanz y Fergusson, 2008). En esa crítica epistemológica confluyen movimientos y tendencias teóricas que concuerdan puntualmente en la necesidad de un cuestionamiento de fondo a la naturaleza misma del paradigma disciplinario. Conviven allí diferentes matices que incluyen las propuestas “inter”, “multi” o “polidisciplinarias”, que de algún modo reconocen los límites del paradigma anterior y se esfuerzan por superar los atascos teóricos y metodológicos

que son propios de la crisis tantas veces diagnosticada en todos lados. Estos esfuerzos han producido aportes valiosos, tanto al conocimiento en distintas áreas, como a la innovación curricular en diferentes campos (ello es notorio, por ejemplo, en la emergencia de los Estudios Culturales, en los Estudios Ambientales y de Género, en los Estudios Urbanos o las recomposiciones de las Ciencias de la salud, Ciencias de la Comunicación y similares). No obstante, se observa un rápido agotamiento de la motivación inicial para impugnar las lógicas disciplinarias instaladas; en parte porque en el fondo no se ha asumido con propiedad una puesta entre paréntesis del basamento cognitivo que sirve de sostén a todo este andamiaje, en parte también porque la reunión de disciplinas, la cooperación entre ellas no supone automáticamente, una ruptura epistemológica con las matrices propiamente disciplinarias que están por detrás.

Los equipos multidisciplinarios e interdisciplinarios pueden ser muy útiles en el terreno de la gestión de la investigación pues permiten racionalizar recursos, facilitan la cooperación y permiten integrar conocimientos y experiencias habitualmente desmembradas. Pero en el terreno propiamente epistemológico las cosas avanzan muy poco. Los enfoques permanecen anclados en la misma línea de partida. Los métodos van al encuentro de otras aproximaciones pero con el mismo arsenal de “programas-receta”, con la misma “caja de herramientas”.

En lo que toca a las universidades y centros de investigación como espacios para la producción y reproducción del conocimiento, sus diseños curriculares, así como sus “planes” de investigación, muestran el mismo itinerario: una voluntad de innovación muy loable, pero en tanto contribución entre disciplinas, es decir, prescindiendo de antemano de

cualquier consideración crítica respecto al estatuto epistemológico (*las reglas que le confieren fuerza y legalidad*) de la lógica disciplinaria que está por detrás.

Así pues, la crisis de paradigmas de la que estamos hablando y su expresión particular en el campo de la lógica disciplinaria, son los ingredientes básicos para comprender el talante de la visión transdisciplinaria que se constituye en pivote fundamental en una nueva concepción del conocimiento, concepción ésta que impacta directamente las orientaciones teóricas sobre las Ciencias y alimenta de un modo decisivo las orientaciones estratégicas sobre las transformaciones de los modelos de educación superior (Morin y col., 1994).

Esta mirada transdisciplinaria intenta demarcarse de los planteamientos ya señalados de la “interdisciplina” y la “multidisciplina”. No por un propósito de deslinde nominal que identificaría una corriente de pensamiento, sino por la razón de fondo de postular otra lógica para la organización de los saberes, una nueva racionalidad para fundamentar las prácticas teóricas, una nueva episteme de cara al tránsito civilizacional en el que nos encontramos. Se trata, en verdad, de una torsión severa del enfoque sobre la realidad y el conocimiento. Por ello es apropiado plantearlo como nuevo paradigma, es decir, como conjunto de presupuestos epistemológicos que marcan el sentido y la operancia de otro modo de pensar. Todo ello en el marco de una completa transfiguración de la episteme Moderna que se inscribe en los cambios civilizacionales de los que deben hacerse cargo las ciencias de estos tiempos.

Un paradigma transdisciplinario entendido aquí como: ... “el proceso de formación de nuevos campos del saber, que se constituyen por el entrecruzamiento de varias disciplinas (o fragmentos de ellas), creando en los intersticios, “zo-

nas de nadie” que rápidamente reclaman para sí un estatuto epistemológico propio y original, obligando a reconfigurar campos ya existentes y/o a generar metacampos del conocimiento que engloban perspectivas disciplinarias diversas”... replantea en su raíz la lógica de los espacios del conocimiento, sus fronteras, sus modos de abordaje, sus “objetos” y su racionalidad (lo que hemos denominado antes, Modelo Cognitivo).

Este proceso se ha denominado “**hibridación**” e implica la recomposición coherente de dos o más “fragmentos” de disciplinas diferentes, aunque emparentadas entre sí, mediante la difusión de conceptos, teorías, paradigmas o métodos de una disciplina a otra, con absoluta falta de respeto a todas las fronteras, sean éstas disciplinarias, de facultades, de departamentos, de ‘campus’ o de tradiciones nacionales pues, la probabilidad de innovación en las ciencias depende cada vez menos de las investigaciones monodisciplinarias y cada vez más de las hibridizadas (Morin y col. 1994).

Otro tanto toca a la impronta de la “complejidad” como estremecimiento de los nichos intelectuales que han prevalecido durante siglos, normalizando la lógica de la simplicidad en los hábitos mentales, en las operaciones cognitivas, en los modos de pensar. Este paradigma de la simplicidad puede ser visto en cierta forma como una lenta degradación de la potencia crítica de la episteme Moderna, como declinación de la fuerza constructiva que se observó en los siglos triunfantes de la Modernidad. La inercia y las rutinas de los aparatos culturales hicieron el resto. El resultado más escandaloso de este sentido común dominante es la caricatura del pensamiento único que emblematiza hasta qué grado puede ser devaluada toda la riqueza de los procesos reales bajo el amparo de la radical trivialización de la

sub-cultura mass-mediática y la patética decadencia de la cultura académica.

La metáfora de un “pensamiento complejo” pone en juego, precisamente, esta fuerza crítica frente al paradigma de la simplicidad, el positivismo, el reduccionismo y sus secuelas en la vida intelectual de la academia y la sociedad toda.

Recuperar un paradigma de la complejidad para la agenda de las discusiones sobre la ciencia, la investigación y la academia toda, constituye un lineamiento estratégico de enormes repercusiones en el orden teórico y práctico, en la reevaluación de las experiencias, en la interpelación intelectual de los distintos enfoques que están planteando la cuestión de la transformación de los sistemas producción de conocimiento. Se trata en efecto de una plataforma epistémica que interviene todas las esferas del quehacer científico. Implica el abandono de viejas categorías y dispositivos intelectuales y la creación de nuevos métodos e instrumentos, de nuevos saberes, de nuevos campos (Morin, 1990; 1991).

Desde esta nueva perspectiva se impone un diferente rumbo en la organización de los saberes —viejos y nuevos, académicos y populares— que están recogidos

en materias, asignaturas y modalidades curriculares diversas. No se trata ahora de tematizar la cuestión de la transdisciplina y la complejidad como cargas curriculares adicionales de los *planes* de estudio. Tampoco de incrustar aquí y allá una amable referencia bibliográfica de los autores consagrados en estos campos para fingir un aire de actualidad intelectual. Lo importante es más bien que la arquitectura epistemológica toda esté pensada en esta clave; que las modalidades curriculares y la movilidad académica de los usuarios respondan a esta concepción; que la labor de producción de conocimiento, de formación y de vinculación social se conciban bajo esta mirada, en fin, que el imaginario de “la academia que queremos” pueda ser fecundado a partir de una visión de este temple. Por ahora, el uso instrumental de estas categorías (a título de “metodología transdisciplinaria”, “metodología compleja” y cosas parecidas) corresponde a las carencias propias de una coyuntura en la que los arsenales paradigmáticos se han quedado vacíos.

Como puede apreciarse, “complejidad y transdisciplina” forman parte de una matriz epistemológica mayor que se expresa en la figura de la nueva episteme que está emergiendo del cambio

cultural y civilizacional en curso, en el mundo entero. Es de esa envergadura la transformación a la que estamos asistiendo.

Referencias

LANZ, R., A. FERGUSON Y A. MARCUSSI. (2006). “PROCESOS DE REFORMA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA. EN: *INFORME SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE 2000-2005*”. IESALC-UNESCO. CARACAS.

LANZ, R. Y A. FERGUSON. (2008). “*LA REFORMA UNIVERSITARIA DE CARA A LA MUNDIALIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO*”. DOCUMENTO ORUS-INT. DISPONIBLE EN: WWW.ORUS-INT.ORG. (CONSULTADO EL 17/11/2013)

MORIN, EDGAR. (1990). *INTRODUCCIÓN AL PENSAMIENTO COMPLEJO*. EDIT. SEUIL. ESPAÑA

MORIN, EDGAR. (1991). “*EL MÉTODO. EL CONOCIMIENTO DEL CONOCIMIENTO*”. EDIT. CÁTEDRA. COLECCIÓN TEOREMA. ESPAÑA.

MORIN, E., B. NICOLESCU Y COL. (1994). “*CARTA DE LA TRANSDISCIPLINARIEDAD*”. DISPONIBLE EN: WWW.FILOSOFIA.ORG/COD/C1994TRA.HTM (CONSULTADO EL 15/12/2013)