

Objetividad, formación de investigadores y crisis del conocimiento: Factores explicativos de la actual angustia innovadora

William Moreno López⁵¹.

⁵¹ Economista, de la Universidad INCCA, Master en Análisis de Problemas Políticos y Económicos Internacionales, Universidad Externado de Colombia, Candidato a título de Doctor en Cultura y Conocimiento de América Latina, IPECAL México, Docente Investigador, Corporación Universitaria de Asturias, correo electrónico: William.Moreno@asturias.edu.co. Google Académico: <https://scholar.google.com/citations?user=kAiyUGcAAAAJ&hl=es>.

OBJETIVIDAD, FORMACIÓN DE INVESTIGADORES Y CRISIS DEL CONOCIMIENTO: FACTORES EXPLICATIVOS DE LA ACTUAL ANGUSTIA INNOVADORA

William Moreno López⁵².

Página | 233

RESUMEN

La objetividad constituye un elemento fundamental en los documentos que se publican, una exigencia para conferirles carácter académico; en esta perspectiva trasciende la formación de investigadores y del sistema de investigación en los centros de Educación Superior. No obstante, la objetividad es cuestionada desde mediados del siglo XX, particularmente por la denominada Escuela de Frankfurt, y en la actualidad en el marco de una evidente crisis del conocimiento, manifiesta en el insistente llamado a la innovación en diversos campos.

El objetivo de este trabajo es establecer la relación entre tal objetividad en la formación de investigadores y su incidencia en la crisis del conocimiento que hoy se expresa en el clamor por innovación; en su desarrollo, la metodología de investigación, cuyos resultados se consignan en este documento descriptivo, es de tipo cualitativo y procede de la revisión bibliográfica y el análisis de documentos de autores latinoamericanos como Zemelman, Quijano, Dussel así como del comité regional de Ciencias Sociales –CLACSO-.

Los resultados, dan cuenta de la crítica a la actual formación de investigadores centrada en esa referida objetividad, para pasar al análisis de la incidencia que ésta tiene en la crisis del conocimiento que permanece estancado, en un estado que lleva a concluir sobre la urgente necesidad de empoderar metodologías alternativas, en las que sea posible una integración activa del sujeto, que conduzca el proceso innovador que tanto se requiere.

Palabras Clave: Ciencia, metodología de la investigación, objetividad, crisis del conocimiento, innovación.

⁵² Economista, de la Universidad INCCA, Master en Análisis de Problemas Políticos y Económicos Internacionales, Universidad Externado de Colombia, Candidato a título de Doctor en Cultura y Conocimiento de América Latina, IPECAL México, Docente Investigador, Corporación Universitaria de Asturias, correo electrónico: William.Moreno@asturias.edu.co. Google Académico: <https://scholar.google.com/citations?user=kAiyUGcAAAAJ&hl=es>.

ABSTRACT

Objectivity is not only a fundamental element in the documents which are published but also a requirement to give those publications an academic character. In this way, the quality of being impartial transcends the training of researchers and the research system in Higher Education centres. However, objectivity has been questioned, particularly by the well known Frankfurt School, since the middle of the 20th century and at present, in the context of an evident crisis of knowledge, it is manifested in the insistent necessity for innovation in various fields.

The purpose of this work is to establish the relationship between such objectivity in the training of researchers and its impact on the crisis of knowledge that is expressed in the clamor for innovation nowadays. In its development, the research methodology, whose results are set out in this descriptive document, is qualitative and comes from the bibliographical review and analysis of documents by Latin American authors such as Zemelman, Quijano, Dussel as well as the regional committee of Social Sciences -CLACSO.

The results reflect the criticism of the current training of researchers centred on the objectivity which compared with the impact of it on the crisis of knowledge that remains static leading to the conclusion that there is an urgent need to empower alternative methodologies in which an active integration of the subject and an innovative process is possible and necessary.

Keywords: (inglés): Science, research methodology, objectivity, knowledge crisis, innovation.

INTRODUCCIÓN

En la cotidianidad mediática de los últimos años es posible evidenciar un insistente llamado a la innovación, la cual, se ha hecho extensiva a los más diversos aspectos de la vida, como la educación, el trabajo, la actividad política y las relaciones sociales, por solo citar algunos, desde luego, este llamado convoca el concurso de la ciencia desde la premisa de que toda innovación está precedida de un proceso de investigación y, particularmente, porque tal demanda revela insuficiencia o falencias en su desarrollo, lo que constituye un factor explicativo de la actual crisis del conocimiento, de la ciencia.

En esta perspectiva, se consigna aquí una visión crítica de la predominante metodología de la investigación, basada en una requerida objetividad, impuesta como exigencia para conferirle carácter científico y/o académico a su proceso y resultados, en una dinámica que se extiende a la formación de investigadores en los programas doctorales y de maestría que se imparten, así también, como se “dicta” en los cursos que provee la asignatura metodológica actualmente.

Se propone entonces, una concienzuda revisión de la metodología, en particular de esa exigencia que representa la objetividad, a fin de permitir nuevas formas de investigación en las que se restituya al individuo, se libere la interacción del sujeto con el objeto investigado, en la óptica de abrir el conocimiento a nuevas posibilidades de realidad, que reivindiquen el poder transformador de la ciencia para, de esta manera, coadyuvar en la innovación que tan insistentemente se reclama hoy.

Así, este es un documento descriptivo de tipo cualitativo que procede de la revisión bibliográfica y el análisis de material documental que integran las publicaciones de autores expertos en el tema epistemológico como Hugo Zemelman, Aníbal Quijano, Enrique Dussel, así como de diversas fuentes institucionales, especialmente las publicaciones del Comité de Ciencias Sociales para América Latina -CLACSO- de donde se toman en particular sus bases conceptuales, como eje de partida.

DESARROLLO

La ciencia moderna es definida, de manera general, como el conjunto de conocimientos que, organizados de manera lógica y de acuerdo con el método de cada disciplina, dan explicación a un fenómeno; la ciencia, se renueva permanentemente, avanza mediante la actividad investigativa para generar nuevos saberes. Tradicionalmente, la objetividad ha sido una exigencia requerida para validar el conocimiento: “Un conocimiento es objetivo (“público”, “universal”) si, y en la medida en que, puede ser comprendido de la misma manera por todo sujeto competente (matemático, físico, sociólogo etc.) y de ese modo, puede ser aceptado o discutido” (Cupani, 2011), en tal sentido, explica el mismo autor, la objetividad comporta una propiedad del conocimiento que denota una actitud y modo de proceder de los científicos (investigadores), en la pretensión de adecuarse al objeto investigado, a fin de reducir elementos de valor subjetivo.

Desde el siglo XV, esa objetividad, resultado del trabajo neutral del investigador sobre el objeto de investigación, se ha impuesto sobre la gestión del conocimiento; no obstante, en 1923 se constituye la denominada Escuela de Frankfurt que en 1937 a través de su Director, Max Horkheimer, publica el ensayo *Teoría tradicional y teoría crítica* en donde cuestiona, de manera particular, la separación que demanda la ciencia convencional entre sujeto que observa y objeto observado, entre quien conoce y lo conocido, ese principio según el cual una investigación es más verdadera y objetiva en tanto que aséptica ante cualquier inclinación axiológica; de esta manera, en la perspectiva de la teoría crítica, se deshecha el aporte del sujeto científico y se hegemoniza el orden establecido, de tal manera que la ciencia pierde su función social de transformación y sus resultados son cooptados por el establecimiento, que se reproduce en la perspectiva de su perpetuación.

En América Latina, si bien ya se daba una tendencia que podría decirse crítica, en la que cabe destacar la obra de Mariátegui (1928), es a partir de la segunda posguerra que toman fuerza posturas en ese sentido, por ejemplo, al tenor de las discusiones sobre desarrollo económico, Prebisch (1949) sienta las bases que posteriormente permitirán conformar la llamada teoría de la dependencia enriquecida en los 70 por las obras de autores como Faletto

y Cardozo (1969), Furtado (1970), Sunkel (1970), Pinto (1968), Frank (1973), Marini (1970), Dos Santos (1970), entre otros. En general, a partir de los sesenta se percibe cierto furor del repensar de las ciencias sociales en la región, contexto en el que, desde los ochenta, cobra especial importancia una tendencia que propende por rebasar la colonialidad que ha impuesto el conocimiento desde la acepción eurocéntrica del proyecto de la modernidad, destacan en este impulso autores como Quijano (1980), Mignolo (1995), Lander (2000), Dussel (2016), Zemelman (1995), Sousa (2014), mientras otros como Maturana (1991), Varela (2000), Lenkersdorf (2008), Quintar (2009) y el mismo Zemelman (s.f.), centran su esfuerzo en reivindicar la subjetividad.

Un escenario que ilustra la manera como se da la reproducción del conocimiento, en tanto muestra la aplicación de la objetividad como exigencia, se visualiza en el proceso de formación convencional de investigadores sociales que se hace en Colombia, como se muestra a continuación.

La formación convencional de investigadores

En su visión convencional, la formación de investigadores propende por instruir al formando en el progresivo diligenciamiento de etapas que, como pasos, surten el proceso técnico en donde se integra la metodología de la investigación; se trata de un modelo de construcción de conocimiento funcional al concepto predominante de ciencia, un sistema absoluto, incuestionable e incontrastable desde donde, con arreglo al estricto cumplimiento de sus parámetros, se induce una explicación de la realidad que, así gestionada, presume de rigurosidad científica.

Según un texto de gran influencia para la formación de investigadores en Colombia, el abordaje de tal metodología conlleva un itinerario que parte de concebir la idea a investigar, para lo cual se sugieren fuentes, formas de surgimiento, se explica su evolución, clasificación y hasta se dan criterios para generar ideas; sigue hacia el planteamiento del problema, un paso que conlleva establecer objetivos, formular preguntas y justificar la investigación; entonces procede la elaboración del marco teórico para el que también se instruye desde

cómo se selecciona y revisa la información, hasta la propia construcción de dicho marco; a continuación se debe definir el tipo de investigación bien sea exploratoria, descriptiva, explicativa, etc., antes de pasar a la medular, y por tanto delicada, definición de la hipótesis y en esa misma dinámica se surten las siguientes cinco etapas: selección del diseño apropiado de investigación, selección de la muestra, recolección y análisis de datos, hasta la entrega del reporte de investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2000).

De otro lado, regularmente en las universidades se tienen estructuras o sistemas investigativos, por lo general, adscritas a la instancia académica superior (rectoría, vicerrectoría), desde donde se trazan directrices en función de un Plan de investigaciones, unas líneas de investigación, afines con áreas del conocimiento dispuestas por la Universidad y los proyectos de investigación que las nutren. Comúnmente, los Docentes – Investigadores gestionan los proyectos de investigación, éstos, deben asimilarse a una de las líneas y observar en la estructura de su presentación las exigencias que plantea la referida metodología convencional; además, deben ofrecer la mayor rigurosidad que es refrendada por una redacción impersonal que garantice objetividad, un nutrido número de citas de autor, un mínimo de referencias bibliográficas, objetivos planteados de manera tal que ofrezcan la posibilidad de su medición (para lo cual se exige el uso de ciertos verbos), el acotado número de páginas, caracteres o palabras, entre las exigencias más destacadas.

Ahora, de ser aprobado, el proyecto comienza a ser ejecutado, los avances de su desarrollo son reportados periódicamente por el investigador mediante el diligenciamiento de formatos donde su labor se traduce en indicadores, los cuales, permiten dar cuenta de la actividad investigativa de la Universidad, especialmente ante la instancia Ministerial o agencia educativa de gobierno, a fin de obtener el concepto favorable que coadyuve su continuidad en condiciones de prestigio y reconocimiento académico.

Con los investigadores en proceso de formación procede de manera análoga, por lo general, la Maestría o Doctorado tiene definidas las líneas de investigación, y hasta ofrece la posibilidad de que el formando seleccione el problema de investigación de entre un espectro de opciones propuesto para tal fin, una vez se aprueba su proyecto de investigación la

Universidad le asigna, como tutor o Director de tesis, a un Docente - Investigador quien orientará la implementación del proceso investigativo, pero además se asegurará de que tal desarrollo transcurra en el marco de los parámetros institucionales, invariablemente ceñidos al protocolo convencional de investigación.

Por lo visto, en el proceso de investigación convencional, las teorías establecidas se toman por realidad inmutable, de ellas se nutren los proyectos investigativos cuyos resultados pasan a ser tributantes de tales teorías, las fortalecen, las consolidan en su condición anquilosada, no las cuestionan, son acatadas, veneradas dogmáticamente, se perpetúan; en virtud de ese proceso convencional, las teorías se estancan en tanto que la realidad evoluciona, una situación que da lugar al desfase entre teoría y realidad que explica Hugo Zemelman (s.f.) en la introducción de su pensar teórico y pensar epistémico, así, asépticas a cualquier cuestionamiento, las teorías se quedan cada vez más cortas ante la realidad mutante, que se aboca a una explicación totalmente desfasada.

Objetividad y crisis del conocimiento

En efecto, en la formación tradicional descrita, el formando toma obsecuentemente una teoría para construir el denominado marco teórico, la cual, articula a su investigación bajo el convencimiento de que ésta coadyuvará en la demostración de su hipótesis, por lo general formulada de manera predeterminada con base en los resultados a que apunta; evidentemente, lo que se investiga no es un problema, es más bien el desarrollo de un tema afín a la teoría que prevalece incuestionada, su uso es solo un aditamento que se acomoda para darle cohesión al discurso temático, un elemento cuyo utilización permite presumir la rigurosidad de la “investigación”. No se produce conocimiento, se provee información, lo que se ha hecho es discurrir sobre un tema, adecuarlo dentro del contexto teórico, mostrar su pertinencia en él, llegar a resultados que, desde un comienzo, son los esperados, por lo que no existe riesgo de error, la refrendación de la teoría pareciera ser el mayor requerimiento académico.

Ya, hace casi medio siglo, Feyerabend descubría este favorecimiento de las teorías “más antiguas” (anquilosadas): “La condición de consistencia, que exige que las nuevas hipótesis concuerden con las teorías aceptadas, no es razonable, porque favorece la teoría más antigua, no la teoría mejor” (1975, p.18), de manera que la proposición de hipótesis, que no tributen al marco teórico, no tiene cabida en los cánones que auspician la investigación formal a través de un proceso teórico homogéneo, que impide la construcción de nuevo conocimiento, obstruye posibilidades críticas y, con ello, enajena al sujeto investigador:

Las hipótesis que contradicen a teorías bien confirmadas proporcionan evidencia que no puede obtenerse de ninguna otra forma. La proliferación de teorías es beneficiosa para la ciencia, mientras que la uniformidad debilita su poder crítico. Además, la uniformidad, pone en peligro el libre desarrollo del individuo (Feyerabend, 1975, p.18).

Es así que, la investigación, en su concepción tradicional, comporta un pensamiento eminentemente teórico, el pensar teórico al que se refiere Zemelman, en éste, el proceso investigativo se resuelve de forma similar a como se diligencia un formato, en esta formación acrítica de investigadores no se hace investigación, a lo sumo, se surte un trámite, el cual, nucleado en la teoría, se gestiona para que ésta prevalezca, como formalización que unge de virtud al proceso, en tanto que el investigador queda inhibido de cualquier asomo de su ser en el proceso, a fin de no invalidar la “objetividad” de la investigación, su figuración en ella se reduce a la de operador del sistema investigativo. En el sistema convencional, la teoría es un dogma y el sistema investigativo el rito que la consagra a perpetuidad, en tanto, el conocimiento se estanca.

Estas circunstancias, sustraen, no solamente al sujeto, sino también toda posibilidad de que la ciencia cumpla su rol básico como instancia transformadora de la realidad, lo que deriva en graves limitaciones para la creación, para la innovación que tanto se requiere; de tal manera que, en la perspectiva de innovar, se hace imperativo repensar el actual sistema de ciencia; la metodología de investigación, sustentada en la objetividad, debe dar paso a nuevas formas de construcción de conocimiento, alternativas que permitan la interiorización actualizada del mundo real en los preceptos teóricos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El insistente llamado a la innovación que durante los últimos años hace eco, permite intuir serias falencias en el poder de transformación social que históricamente ha tenido la ciencia, tarea que surte a través de los procesos de investigación, por lo que es viable afirmar que tal requerimiento comporta una crisis del conocimiento. Sin duda, un factor altamente responsable, en la prolongación de tal crisis, es la persistente objetividad impuesta por el sistema convencional de ciencia, que sustrae al sujeto investigador del objeto investigado, en una dinámica enajenante, propiciadora de la continuidad de anquilosados postulados teóricos que solo de esta manera mantienen vigencia.

Por otra parte, la formación de investigadores en el sistema tradicional, que induce una práctica ritualista, desvirtúa el abordaje de verdaderos problemas para solo asumir el tratamiento y disertación sobre algún área temática, desarrollada con apego a longevas teorías que, desde un comienzo, limitan la investigación en el marco de sus postulados. En estas condiciones, no es posible la generación de nuevo conocimiento, difícilmente llegará la clamada innovación y, antes bien, la resonancia de aquella insistente demanda se va a sentir por mucho tiempo más.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Cupani, A. (2011). Acerca de la vigencia del ideal de la objetividad científica. *Revista scientiæ zudia*, 9(3), 501-525.

Página | 242

Dos Santos, T. (1970). *Dependencia y cambio social*. Santiago de Chile, Chile: Centro de estudios socioeconómicos.

Dussel, E. (2016). *Filosofías del sur*. Ciudad de México, México: Akal.

Faletto, E., y Cardozo, H. (1969). *Dependencia y desarrollo en América Latina*. Ciudad de México, México: Siglo XXI

Feyerabend, P. (1975). *Tratado contra el método*. Madrid, España: Tecnos.

Frank, A. (1973). *Lumpen burguesía: lumpen desarrollo*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Periferia.

Furtado, C. (1970). *El subdesarrollo latinoamericano y la teoría del desarrollo*. Ciudad de México, México: Siglo XXI

Hernández, S., Fernández, C. F., y Baptista, P. (2000). *Metodología de la investigación*. Madrid, España: McGraw Hill.

Horkheimer, M. (1937). *Teoría tradicional y teoría crítica*. Madrid, España: Editorial Planeta.

Lenkersdorf, C. (2008). *Aprender a escuchar: enseñanzas maya-tojolabales*. Ciudad de México, México: Plaza y Valdes.

Maríategui, J. (1928). *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Lima, Perú: Minerva

Marini, R. (1970). *Dialéctica de la dependencia*. Ciudad de México, México: Era.

Maturana, H. (1991). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile, Chile: Ediciones Ava.

Mignolo, W. (1995). *El Lado más oscuro del renacimiento: Alfabetización, territorialidad y colonización*. Popayán Colombia: Editorial Universidad del Cauca.

- Pinto, A. (1968). *Política y desarrollo*. Santiago de Chile, Chile: Editorial Universitaria.
- Prebisch, R. (1950). *El desarrollo económico de la América Latina y algunos de sus principales problemas*. Santiago de Chile, Chile: CEPAL.
- Quijano, A. (1980). *Dominación y cultura. Lo cholo y el conflicto cultural en el Perú*. Lima, Perú: Mosca azul editores.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, E (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Quintar, E. (2009). Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral. Entrevista con Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 31(1), 119-133.
- Sousa, B. (2014) *Epistemologías del sur*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Sunkel, O., y Paz, P. (1970). *El subdesarrollo latinoamericano y la teoría del desarrollo*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Varela, F. (2000). *El fenómeno de la vida*. Santiago de Chile, Chile: Editorial Dolmen.
- Zemelman, H. (1995). *Determinismos y Alternativas de las Ciencias Sociales Latinoamericana*. Caracas, Venezuela: Nueva Sociedad.
- Zemelman, H. (s.f). *Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. Recuperado de <https://bit.ly/39mLZUE>