

Díaz Gómez, Alvaro. Formación compleja en humanidades en el ámbito de la educación superior. En publicación: La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo. Sotolongo Codina, Pedro Luis; Delgado Díaz, Carlos Jesús. 2006 ISBN 987-1183-33-X
Acceso al texto completo: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/soto/Colaboraciones%20Diaz%20Gomez.pdf>

ÁLVARO DÍAZ GÓMEZ*

FORMACIÓN COMPLEJA EN HUMANIDADES EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Red de Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales de América Latina y el Caribe de la red CLACSO
<http://www.clacso.org.ar/biblioteca> - biblioteca@clacso.edu.ar

TRES PREGUNTAS Y TRES PREMISAS DE REFERENCIA PARA LA REFLEXIÓN

En el siglo XXI, denominado –en cuanto arrastra la tradición del siglo XX– sociedad del conocimiento, ¿qué papel pueden jugar las humanidades en la constitución de lo social y lo humano? Si es dable que cumplan alguna función, ¿cómo se debe formar en humanidades? ¿Cómo hacerlo de manera particular en la vida universitaria, en tanto ámbito de la educación superior?

En principio plantearé tres premisas que desarrollaré en el transcurso del presente texto. La primera de ellas es que las humanidades están llamadas a reflexionar sobre lo social y las condiciones de lo humano en contextos históricos y culturales específicos, sugiriendo ideas respecto de cómo ser más humanos en el proceso de tránsito de la hominización hacia la humanización; así, cumplen una acción social de

* Magíster en Psicología Comunitaria (PUJ), Educación Comunitaria (UPN) y Filosofía (Universidad INCCA). Profesor de la Universidad Tecnológica de Pereira, la Universidad Nacional de Colombia (sede Manizales) y la Universidad de Manizales, Colombia.

contrapeso respecto de pretensiones de hegemonía de racionalidades tecno-instrumentales del conocimiento y de la vida.

La segunda premisa postula que para ayudar en el desarrollo de lo anterior se deben asumir las humanidades con contenidos y perspectivas contemporáneas, dentro de las cuales van ganando espacios las opciones que propician el entendimiento de estas como discursos no meramente lógico-científicos. De allí que la enseñanza de las humanidades debe realizarse mediante narrativas, sobre la base de compartir entre los actores educativos las narrativas que históricamente se han constituido.

La tercera premisa plantea que asumir el conocimiento contemporáneo implica una nueva racionalidad, otras formas de asumir el conocimiento respecto de como se hizo en la modernidad, y, con ello, nuevas maneras de investigar, de comprender el método.

ARGUMENTOS RESPECTO DE LA PRIMERA PREMISA

La pretensión prevaleciente en nuestra cultura occidental desde los griegos hasta las primeras décadas del renacimiento, y posteriormente con la Ilustración, era la de una formación donde las humanidades no aparecieran alejadas de los otros componentes propios de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se compartían. Será con el desarrollo ulterior de la modernidad que, inherente a una lógica productiva mercantil e industrializada, se desarrolla una racionalidad que se ajusta al proyecto moderno y lo hace viable.

Como es sabido, la ciencia social es una empresa moderna que se consolidó a mediados del siglo XIX con la pretensión de construir un conocimiento secular y empíricamente válido sobre la realidad histórico social. En esta génesis tuvieron un papel fundamental tanto el modelo newtoniano de la naturaleza como el planteamiento cartesiano. Este se desarrolló bajo la forma de un dualismo entre el mundo natural de la res extensa, de la sustancia extensa, a cuyo estudio se orientó la ciencia natural, y el mundo social-espiritual de la res cogitans, sede de la subjetividad, la cual se excluyó como objeto de conocimiento científico y se hizo tema de una aproximación metafísico-trascendental (Gaitán, 2001: 2).

Por lo tanto, en la modernidad tardía se presenta un divorcio con los ideales de la Ilustración, y la nueva lógica va asumiendo las características de pensamiento único, tecno-instrumental, centrado en el hacer más que en el pensar, en la profesionalización fabril más que en el desarrollo de procesos de pensamiento. Aquello que se va a denominar interés práctico, característico de las ciencias de la naturaleza, subsume de manera hegemónica las ciencias y las disciplinas

sociales y humanas con su interés interpretativo y de emancipación. Así, primará más el “cómo hacer” que el “por qué”. Los discursos serán más descriptivos que explicativos y se realizará mucha investigación pero se obtendrá poco conocimiento. De allí que Gaitán (2001) plantee la manera en que, en la modernidad, se va presentando de modo procesual una racionalidad científica que ocupa el espacio de las ciencias sociales y coloca como ejemplo la objetivación del sujeto en la psicología mediante la tradición conductista en términos de caja negra, estímulo-respuesta, suplantando la historia por determinismos sociales y reemplazando la antropología y la sociología por estructuras anónimas e impersonales.

ARGUMENTOS RESPECTO DE LA SEGUNDA PREMISA

Lo anterior va acompañado de procesos de institucionalización del saber y de la generación de mecanismos de poder que privilegian tipos de investigación y permiten la circulación de determinados conocimientos y perspectivas sobre la teoría, poniendo a circular nociones de verdad, opciones metodológicas, discursos prevalecientes que van construyendo nuestras nociones académicas que, a la vez, vamos naturalizando y reproduciendo en las aulas de clase y en las comunidades académicas. Por ello nos parecen normales y obvios los discursos que la modernidad nos ha transmitido durante los dos últimos siglos, y reaccionamos incómodamente ante nuevos lenguajes y propuestas discursivas para comprender la contemporaneidad. Sin embargo, bien vale la pena tener en cuenta el siguiente planteamiento:

Es posible que estemos presenciando el fin de un tipo de racionalidad que ya no es apropiada para nuestro tiempo. Pedimos que se ponga el acento en lo complejo, lo temporal y lo inestable, que corresponde hoy a un movimiento transdisciplinario que adquiere cada vez mayor vigor (Wallerstein, 1997: 8).

Los nuevos tiempos, los tiempos presentes, muestran un mundo que no cabe dentro de las explicaciones de la modernidad. Por ello aparecen algunos post que intentan demarcar características del tiempo presente, tales como posmodernidad, sociedad posindustrial, posfordismo; y así como en historicidad existe una diferencia clara entre el tiempo histórico-cultural del medioevo y el de la modernidad, al momento se vislumbran cada vez más claros los bocetos de un nuevo tiempo contemporáneo.

Algunos rasgos de este tiempo son: reconocimiento de una sociedad globalizada e interconectada; prevalencia de la economía de mercado propia del sistema capitalista de producción en su modo actual; globalización económica capitalista y tendencia a la globaliza-

ción cultural; desarrollo de la técnica y la tecnología con presencia de artefactos miniaturizados; nuevos descubrimientos en la macro-astrofísica, como los agujeros negros, otras galaxias, múltiples planetas nuevos, nuevas explicaciones sobre la noción de espacio-tiempo, que hacen cambiar la imagen de mundo, su noción de origen y de finitud-infinitud; nuevas visiones en la microfísica, como la noción de energía, los elementos mínimos constitutivos del átomo, la reclasificación de la materia en la tabla periódica; los nuevos desarrollos de la genética, como el genoma humano, el mapa genético, la reproducción de células madres, la clonación, la fertilización in vitro; el desarrollo amplio de Internet y las maneras de comunicación y vínculo que de ella se desprenden y que permiten hablar de ciberespacio, sociedad virtual, cibersexo, ciberciudadanía o *ciudadanía.com*; aumento de la pobreza, no sólo en América Latina, sino en lo que se denomina el sur, para incluir a África y parte de Asia; desarrollo de la democracia y pretexto para su exportación hacia otras latitudes; lucha mundial contra quienes estén en contra de lo instituido, a quienes se los denomina terroristas; emergencia de gobiernos socialistas en América Latina que cambian el mapa político y hacen pensar en una nueva relación geopolítica. Todo ello aparece de forma caótica, se ve como mundo desordenado, incomprensible, fracturado.

Lo anterior lleva a una reconfiguración de la noción de mundo, realidad y verdad; es decir, van a surgir nuevas perspectivas epistemológicas y gnoseológicas desde las cuales se va a asumir que la realidad no es determinada, ni determinista, sino contingente; no es, sino que deviene (es acción procesual que conlleva en sí misma rasgos de lo antiguo y emergencia de lo nuevo). La realidad social es construida en mundos de lenguaje, por lo que aparece una cualidad de lo humano que es la cultura, en la que la significación de la misma es acción colectiva, histórica, contextual. Desde esta dimensión no hay una verdad objetiva, sino que la misma está dada por acuerdos sociales a los cuales se llega para creer en algo; de ahí que la creencia es una forma objetiva de ver el mundo; se presenta como la construcción social de la realidad, como lo real.

Sobre la base de lo anterior, la metáfora es una forma real del mundo; la narrativa es una perspectiva a través de la cual se construye la creencia, que a su vez es la manera mediante la cual una sociedad se representa para sí la realidad, y le servirá como punto de referencia para establecer la veracidad y la verdad de un acontecimiento. De allí que el conocimiento científico sea asumido como una narrativa que, instituida como y en tanto mecanismo de poder, es otra forma de creencia social, propia y particular de ciertas y limitadas comunidades, las comunidades científicas.

Ahora bien, las denominadas en la modernidad “ciencias sociales y humanas” asumieron tal denominación para adquirir un estatus que socialmente las equiparara a las nacientes pero consolidadas ciencias naturales. Sin embargo, sus objetos de estudio, sus perspectivas teóricas e investigativas, en tanto eran y son diferentes, requieren maneras particulares para su indagación, lo que conduce a otras formas de producción de conocimiento desde la perspectiva de otros criterios epistemológicos.

Estas reflexiones adelantadas desde distintas perspectivas tanto científicas como filosóficas han puesto de presente los límites de esta visión moderna y han conducido a la exigencia de un cambio de paradigma en nuestra concepción de la racionalidad científica. Se trata de una crítica que tiene profundas implicaciones para nuestra comprensión de lo social, para los fundamentos y el estatus epistemológico de las disciplinas que se ocupan de ello y para su enseñanza (Gaitán, 2001: 1).

ARGUMENTOS RESPECTO DE LA TERCERA PREMISA

Esta última parte del texto se puede orientar a partir de las siguientes preguntas para vislumbrar tres líneas de pensamiento contemporáneas, pero distintas: ¿Método? ¿Contra el método? ¿Qué hacer en humanidades? Me refiero a la perspectiva de la complejidad desarrollada por Edgar Morin, el “anarquismo epistemológico” propuesto por Feyerabend y las propuestas posestructuralistas impulsadas por Derrida –cada una de ellas posibles de ubicar en diversos matices de la complejidad– que nos ofrecen opciones para pensar qué es el conocimiento, qué es el conocimiento científico, cuáles son sus condiciones de desarrollo y tipificación en el momento, para comprender no sólo su propia lógica sino, además, los horizontes para el desarrollo de las disciplinas, los saberes y el conocimiento.

De lo anterior se derivan algunos interrogantes: ¿cómo se construye/produce/forma/hace conocimiento en humanidades? En la contemporaneidad, ¿es pertinente seguir hablando de las humanidades como ciencias? ¿Qué implicaciones tiene para la producción de conocimiento una perspectiva de las humanidades en cuanto narrativa? ¿Deben las humanidades producir conocimiento científico? De ser así, ¿basta con pasar de los métodos cuantitativos a los cualitativos? ¿O se requieren opciones que prescindan de los métodos y los reemplacen por acciones de pensamiento y nuevas racionalidades? En tal caso, ¿es conocimiento?

Morin va a plantear la necesidad del método en cuanto forma de pensamiento, diferenciándolo de las metodologías en cuanto fórmulas o pasos a seguir. Lo dice de la siguiente forma:

¿Es preciso recordar aquí que la palabra “método” en absoluto significa metodología? Las metodologías son guías a priori que programan las investigaciones, mientras que el método que se desprende de nuestra andadura será una ayuda a la estrategia, la cual comprenderá útilmente, es cierto, segmentos programados, aunque necesariamente comportará el descubrimiento y la innovación (Morin, 1996: 36).

Desde este planteamiento se puede deducir cómo, para indagar en humanidades, lo que se requiere es realizar nuestra propia andadura en y desde el pensamiento; es decir, es necesario que hagamos nuestro propio camino. Si lo que hacemos es optar por una metodología, y no importa si ella es cualitativa, seguiremos una guía previa al proceso mismo de investigación, y esta no necesariamente nos orientará o llevará al lugar del conocimiento que deseamos, sino que, dadas las anteojeras que nos coloquemos, miraremos lo que estas nos permitan desde la estrechez de la perspectiva.

Si planteamos un símil entre el conocimiento como aventura y el conocimiento como turismo, notaremos que en el primero existe un punto de referencia sobre lo que se va a recorrer, pero no conocemos en detalle cómo va a ser el recorrido, cuáles sus rutas, qué autopistas, carreteras, calles, caminos de herradura o selva traviesa vamos a caminar. Por lo tanto, la sorpresa, la pregunta y la expectativa nos estarán acompañando. En el segundo, el turista compra un paquete para hacer el *tour* y se ve obligado a seguir una misma ruta a la misma hora, conocer los mismos íconos, hacer los mismos recorridos, escuchar las mismas instrucciones y reseñas, ver lo que el guía le resalta de la realidad, hacer las mismas pausas, llevar el ritmo de todos los demás, quienes, asimismo, han adquirido el mismo paquete turístico.

El conocimiento como turismo bien puede ser característico de la vieja racionalidad, mientras que el conocimiento como aventura puede conllevar rasgos de la nueva racionalidad. Así, Vilar (1997: 12) considera que la nueva racionalidad se caracteriza por ser compleja respecto de las complejidades internas del ser humano y las externas de su sociedad y la naturaleza; desarrolla lógicas difusas, probabilísticas; se guía por el indeterminismo, lo que implica orientarse por la complementariedad y la conjunción de los conocimientos disciplinares; suma análisis y síntesis; asume no sólo lo real sino la investigación de lo potencial, de la heterogénesis y las virtualidades en cualquier campo; implica la construcción de realidades nuevas, la vida

como proyecto, la organización individual y colectiva del porvenir-devenir. La nueva racionalidad es compartida, integradora de los saberes, imaginativa; conlleva lógicas posindustriales y nuevas formas de convivencia. Vilar asume que alcanzar lo anterior implica que “hay que cambiar radicalmente la manera de razonar heredada del pasado, su memorismo normativo, su reproducción simple. El mundo de hoy necesita una racionalidad diferente, trenzada por las iniciativas, la cooperación, el sentido de la responsabilidad, la capacidad de relacionar unas cosas y fenómenos con otros y así describir en todo momento los brotes emergentes de lo nuevo” (Vilar, 1997: 13).

Esta invitación a pensar de una forma diferente no es propia de un autor, sino que va emergiendo como corriente de pensamiento por parte de todos aquellos que quieren crear y no sólo reproducir, hacer ciencia y no únicamente realizar investigación, pensar con criterio propio y no quedarse obedeciendo normas. Entre estos colosos del pensamiento se encuentra Feyerabend (1989), quien, por su opción teórica, es ubicado dentro del denominado anarquismo epistemológico. Tanto esta perspectiva como el pensamiento de aquel se caracterizan por presentar oposición a los estándares invariables de la ciencia. De allí que no puede haber fórmula única o método particular que se asuma como universal en la producción de conocimiento científico. Por lo tanto, existe reconocimiento de las diferentes formas de conocimiento y las diversas maneras de indagarlo; con ello se aportan ideas sobre la particularidad de los saberes, en el caso que nos interesa, el de las humanidades, y sobre el hecho de que, por ello, no es dable que sigamos asumiendo que el método es el método científico, así hagamos su traspolación al lenguaje de los enfoques cualitativos, cuando nuestras racionalidades siguen siendo tradicionales y positivistas.

Por lo tanto, se requieren nuevas formas de trabajo investigativo y del quehacer teórico. Lo primero lleva implícito el ir superando la tradición en cuanto a la insuficiencia teórica que esta presente, con lo que simultáneamente se van generando y explicitando nuevas/viejas insuficiencias de la teoría. Lo segundo implica asumir lo teórico como un quehacer procesual e histórico, dado en cuanto acumulado cultural, pero no como dogma inamovible. Por lo que se debe tener la capacidad de hacer siempre crítica a todo aquello que se asuma como verdad única. Es desde este planteamiento que desplegamos las ideas, aún en ciernes, respecto de que es necesario pensar las humanidades de una forma narrativa. Lo anterior implica ir desmontando la idea naturalizada respecto de que las humanidades son una ciencia y que sus formas e indagación deben darse a través del método en su aceptación de metodologías de investigación.

Se complementa la anterior idea si se tiene en cuenta que una posibilidad para acceder al conocimiento es hacerlo desde la libertad, tanto la construida como contexto social-cultural-investigativo, como la que cada uno de los investigadores, en cuanto individuo, haya logrado alcanzar. Ahora, esta libertad y la que de ella se deriva –la libertad intelectual– no son dadas sino ganadas, construidas por sujetos actantes mediante la discusión y el debate, lo que nos debe alejar cada vez más de la sumisión a otros. La posibilidad de esta autonomía nos permitirá reconocer que la teoría existente lo es en tanto nos precede, pero sólo para construir sobre ella tendencias, categorías y concepciones nuevas que aumenten la pluralidad y diversidad teórica que debe caracterizar al conocimiento. Por último, Feyerabend nos ayuda a reconocer el error como posibilidad y fuente necesaria de conocimiento.

Estos planteamientos permiten sugerir cuatro puntos sobre los que este autor formula su propuesta: el pluralismo metodológico, basado en el principio de proliferación y que se expresa en diversas metodologías; la conrainducción, que se evidencia desde la contrastación que conlleva a ignorar reglas, hipótesis o condicionamientos inconsistentes; la oposición a la racionalización, lo que no implica negar la razón, sino ubicarla en perspectiva no instrumental, es decir, asumirla como racionalidad; y el reconocimiento de la inconmensurabilidad de las teorías científicas.

Dado el título de su obra, *Contra el método* (1989), puede quedar la sensación de que Feyerabend reniega del método, pero no es así. Lo que propone es pensar que este no preexiste a la investigación, sino que se va constituyendo en ella. Como habrá podido constatar el lector, hay una extraña coincidencia entre el planteamiento afirmativo del título de la obra de Morin, *El método* (1996), y la perspectiva negativa de Feyerabend en *Contra el método*, para en esencia coincidir no en la negación del método, sino en su reubicación conceptual, que se lleva al plano de la realidad por vía del pensamiento.

Pero, ¿qué hacer? ¿Cómo hacer? Aquí Derrida tiene su entrada, y su argumento es radical. Afirma: “¿Qué hacer? Pensar lo que viene” (Derrida, 1997: 29). Aquí, el horizonte de duda se abre, la interrogación es invitación. Mientras que su respuesta es reto, acogida: lo que debemos hacer es pensar.

En términos de los procesos de investigación, esto es lo mínimo y único que se le puede pedir a –y que se debe esperar de– quien se asume como investigador y, en tal sentido, aspira a producir conocimiento. Si logra tal condición cognitiva, no pedirá metodologías sino que se abrirá a su propio método y, a manera de testimonio narrativo, presentará la metodología que devino de su andar investigativo.

Pensar. Si esto se logra, los autores que se lean serán sólo puntos de referencia para la construcción propia, no dependeremos del maestro o del experto para que nos traduzca la obra y nos presente el ABC del tema que estemos abordando, en la medida en que el experto piensa desde su pensamiento el pensamiento de otros, pero no va a –no puede– pensar por nosotros. Además, el maestro generará condiciones para que cada uno de los aprendices desarrolle su propio pensamiento y, para ello, debe superar el ABC, enfrentando al estudiante al reto del pensar, a nuevos lenguajes, a otras perspectivas de la tradición.

Derrida es más específico aún en su respuesta en cuanto nos ubica en una posibilidad para orientar nuestro pensar. “¿Qué hacer? Pensar” en su especificidad de “lo que viene”. Claro, el reto no está tanto en pensar lo que ya nos ha sido dado, revelado, sino lo que viene, sea esto el futuro, nuestro problema de investigación, la perspectiva teórica que estamos construyendo, nuestra andadura investigativa; es ello lo que viene siendo, por lo que no se presenta de forma transparente y requiere nuestro trabajo de pensamiento para deconstruirlo y mostrar lo que no es, pero que da lugar a algo que es.

Pero si darse a pensar es lo que hay que hacer; y si pensar es también, e inmediatamente, e ineluctablemente, pensar lo que hay que hacer ante lo que viene, es decir ante lo que sucede y ante el evento por venir, entonces, ante o en frente de lo que viene, esta tarea daría acceso a otra experiencia de lo que debería aliar el hacer y el pensar. No obstante las apariencias, tamaña tarea, creo yo, es a la vez nueva, inédita en sus formas históricas y más urgente, más imperativa que nunca, hoy, aquí y ahora (Derrida, 1997: 31).

Reconocemos en este planteamiento el llamado a pensar el momento, pero de una forma diferente a la tradición, para el devenir que estamos protagonizando, para la espacialidad y temporalidad que habitamos. En este intento, Derrida piensa el significado de la pregunta qué hacer para reconocer cómo este es un interrogante con historicidad, y que por tanto no surge sino en las condiciones de la modernidad, cuando la idea democrática, secular, laica, taladra y empieza a socavar el horizonte antro-po-teológico-político característico de la Edad Media en cuanto mundo “bordeado, determinado, en todos los sentidos de la palabra”, y por esa misma historicidad es que se reconoce la necesidad de repensar qué significa pensar en el tiempo presente.

En el nivel específico de la didáctica de las humanidades, ya he planteado algunas opciones para la formación en una concepción compleja de estas (Díaz Gómez, 2003: 14; 2005: 6-7): reformar el pensamiento de los reformadores de pensamiento, lo que implica

trabajar los procesos formativos de los docentes para que se pueda hacer el giro de una racionalidad moderna a una racionalidad contemporánea; trabajar con y sobre el pensamiento, el cerebro-espíritu, reconociendo que no somos sólo racionalidad sino que debemos formarnos de manera integral; asumir los textos de los clásicos contemporáneos, es decir, de aquellos intelectuales que al momento están produciendo conocimiento contextual, para el día de hoy, y que interpretan el *ethos* cultural y académico que estamos construyendo; incidir desde la formación de las nuevas generaciones en cuanto estas se ubican ante nuevas sensibilidades sociales, contextos vitales, horizontes teóricos, perspectivas políticas y éticas, para responder al tiempo presente, al día de hoy; reconocer puntos teóricos de referencia tanto desde las humanidades como desde las otras disciplinas que las fundamentan y complementan, pero no en calidad de universales, menos aún de absolutos, dogmas o recetas; desarrollar nuestros propios procesos de pensamiento y creatividad radical para significar la realidad que nos corresponde vivir y, con ello, las opciones de intervención que nos sean pertinentes; y dotar de nuevos sentidos los procesos de acompañamiento que realizamos desde los escenarios formativos de la educación superior.

BIBLIOGRAFÍA

- Derrida, Jacques 1997 *El tiempo de una tesis* (Barcelona: Paidós).
- Díaz Gómez, Álvaro 2003 “Reforma del pensamiento en y para la formación del psicólogo comunitario”, mimeo.
- Díaz Gómez, Álvaro 2005 “Derechos humanos y psicología de la liberación”, mimeo.
- Feyerabend, Paul 1989 (1974) *Contra el método* (Barcelona: Ariel).
- Gaitán, Carlos 2001 “Reflexiones acerca de las ciencias sociales y su enseñanza en la Universidad”, mimeo.
- Morin, Edgar 1996 *El método III. El conocimiento del conocimiento* (Madrid: Cátedra).
- Vilar, Sergio 1997 *La nueva racionalidad. Comprender la complejidad con métodos transdisciplinarios* (Barcelona: Kairós).
- Wallerstein, Immanuel 1997 *Abrir las ciencias sociales* (México: Siglo XXI).