


Epistemología de la educación superior: una aproximación previsorá

Epistemology of Higher Education: a forward-looking approach

Freddy Varona Domínguez

 <https://orcid.org/0000-0002-5214-2735>

 fvarona@cepes.uh.cu

¹Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES),
Universidad de La Habana, Cuba

RESUMEN

El estudio del conocimiento atrae a un número creciente de especialistas y aumenta el interés por la epistemología. Este escenario ha favorecido la formación de epistemologías regionales, donde es posible pensar la epistemología de la educación superior. Acerca de ella se exponen algunas consideraciones teóricas posicionadas en el deber ser y la previsión, encaminada a evitar el reduccionismo y mejorar la exposición de los resultados científicos. Los objetivos propuestos son exponer algunos argumentos de por qué ha de evitarse el reduccionismo empirista y por qué ha de redoblar la atención al lenguaje. Se utilizó la metodología documental. Entre las conclusiones están: debe evitarse el reduccionismo empirista porque los datos solos no brindan un conocimiento certero; el incremento de la atención al lenguaje propicia el aumento de la precisión y la coherencia.

Palabras clave: Conocimiento, epistemología, reduccionismo epistemológico, lenguaje.

ABSTRACT

The study of knowledge attracts a growing number of specialists and increases interest in epistemology. This scenario has favored the formation of regional epistemologies, where it is possible to think about the epistemology of higher education. About it are exposed some theoretical considerations positioned in Must to be and foresight, aimed at avoiding reductionism and improving the exposition of scientific results. The proposed objectives are to present some arguments as to why empiricist reductionism should be avoided and why

attention to language should be redoubled. The documentary methodology was used. Among the conclusions are: empiricist reductionism should be avoided because data alone do not provide accurate knowledge; increased attention to language leads to increased precision and coherence.

Keywords: *Knowledge, epistemology, epistemological reductionism, language.*

Recibido. 19/3/2022

Aceptado. 25/3/2022

INTRODUCCIÓN

Este año, el 2022, el Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES), de la Universidad de La Habana, celebra el cuadragésimo aniversario de su fundación. Una institución que durante cuarenta años ha mantenido ininterrumpidamente una intensa actividad científica y académica, merece honores de muchos tipos. Una manera, muy modesta, de homenajearla, es con la elaboración de un texto donde se trate algún tema relacionado con su quehacer; es por ello que se desarrolla el presente trabajo, centrado en un universo temático constitutivo e inseparable del CEPES: el conocimiento.

En el transcurso de esta centuria, debido al notorio desarrollo de la ciencia y la tecnología ha ido creciendo, en diversos sentidos y sostenidamente, la importancia del conocimiento científico y tecnológico. Con ello, asimismo, se ha incrementado el interés por otros asuntos propios del cosmos gnoseológico, entre ellos, las reflexiones que se despliegan a la luz de la especialidad filosófica dedicada a estudiarlos: la epistemología.

La integración de los factores anteriores ha propiciado la formación de epistemologías específicas, que se dedican, muchas veces con una marcada amplitud y profundidad, a estudiar aspectos del conocimiento específicos de una especialidad; las mismas ha llegado a conocerse como epistemologías regionales. Esta circunstancia ha conducido a pensar en la epistemología de la educación superior, como una especialidad.

En este artículo se desarrollan algunas ideas acerca de las temáticas antes expuestas, sobre todo, concernientes a la epistemología de la educación superior. A esta se realiza un aproximación teórica con la óptica del deber ser y una manifiesta intención previsor, encaminada a evitar el reduccionismo empirista y contrarrestar insuficiencias en la

exposición de los resultados de las investigaciones científicas. Consecuentemente se defiende la idea de que dos tareas de gran actualidad que tiene la epistemología de la educación superior es la evitación de la caída de la labor científica en el reduccionismo empirista y la incentivación a que se justiprecie la expresión de los resultados investigativos y con ello se le preste al lenguaje la debida atención

Sobre esa base, el presente trabajo se ha desarrollado con dos objetivos: exponer algunos argumentos de por qué ha de evitarse el reduccionismo empirista y exponer algunos argumentos de por qué ha de redoblar el cuidado en la exposición de los resultados científicos y con ello, del lenguaje.

Este estudio es totalmente teórico. En su realización y en la conformación de las consideraciones que se despliegan a lo largo de este escrito se utilizó la metodología documental (Priscal Palacios, 2021), mediante la cual se consultan textos de todos los tipos, con los cuales se realizan cuantos ejercicios intelectuales sean necesarios, como extracción de información y comparaciones de criterios. Se utilizó una bibliografía variada, actual y relacionada con el tema, aunque la base teórica está constituida por el libro del filósofo cubano Pablo Guadarrama, ¿Para qué sirve la epistemología a un investigador y a un profesor? y por El Método, obra en varios tomos del filósofo francés Edgar Morin.

APROXIMACIÓN TEÓRICA A LA EPISTEMOLOGÍA Y LA EPISTEMOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El conocimiento es uno de los asuntos que hoy atrae la atención de un número cada vez mayor de estudiosos de las más diversas áreas del saber. Sobre esta base se intensifica el interés por la epistemología, la cual no es una creación de estos tiempos; de la Antigüedad y etapas posteriores, han llegado hasta hoy numerosas consideraciones de esta índole, que han variado y se han enriquecido, a lo largo de la historia de la humanidad. El vocablo *epistemología* fue empleado por primera vez en 1854 por su creador, el filósofo escocés James Frederick Ferrier (1808-1864), en su libro *Institutes of Metaphysics* (Abbagnano, 1996). Lo formó a partir del término griego antiguo *episteme*, usado en la Grecia de entonces para referir el conocimiento de gran elaboración, conducente a la sabiduría; en este sentido su significado se aproxima al de la palabra latina *scientia*.

El estudio del universo cognoscitivo, presente en la filosofía desde tiempos remotos, también ha tenido el nombre de teoría del conocimiento y gnoseología. Esta palabra, con el significado de tratado del conocimiento, la creó el filósofo alemán A. G. Baumgarten (1714-1762) a partir del griego antiguo *gnosis* (conocimiento en el sentido más amplio).

Los términos epistemología y gnoseología no pocas veces se utilizan indistintamente y como sinónimos; no obstante, su empleo está asociado a dos tradiciones. Una es la francesa, donde la palabra epistemología se restringe al conocimiento científico y es similar a las expresiones filosofía de la ciencia y teoría de la ciencia, mientras que gnoseología se concibe como teoría de todo el conocimiento. La otra es la inglesa, donde el vocablo epistemología se emplea desde el punto de vista filosófico para referir el conocimiento en general; gnoseología apenas se usa (Abbagnano, 1966).

Ambas tradiciones están vigentes, por ejemplo, el filósofo cubano P. Guadarrama (2018) considera la epistemología una «disciplina eminentemente teórica, que tiene como objeto analizar de forma integral el proceso del conocimiento humano desde el nivel empírico hasta el más abstracto» (p. 16), pero los autores Romero-Ibarra, Finol-de Franco y Cevallos-Ronquillo (2020) la conciben como teoría del conocimiento científico.

Existe textos donde la epistemología se entiende de un modo muy amplio, como «un sistema de ideas que justifica una forma de pensar, conocer y entender procesos humanos para (re)configurar el sentido personal, social, institucional, otros» (Fainholc, 2021, p. 10), o donde se usa la palabra para dar una serie de ideas, tal vez con la pretensión de crear un “algoritmo” de trabajo (Vizcaíno-Cárdenas, Lasluisa, Montoya-Rivera y Ferrer-Carbonel, 2017) o donde ni se da a entender qué se entiende por ella (Loret de Mola López, Pino Maristán y Nordelo Borlado, 2017; Abreu, Rhea, Arciniegas y Rosero, 2018) e incluso, con esta carencia, se afirma que «existe un debate entre los saberes y los conocimientos, cada uno sustentado en sus enfoques epistemológicos» (Zilvetty Torrico, 2018, p. 32), afirmación que puede entenderse si se repara que conocimiento y saber, en un sentido son sinónimos, al referir la información que se ha asimilado y se posee como un patrimonio individual, pero en otro sentido, la palabra saber alude un tipo de conocimiento (el filosófico, el religioso), de una especialidad (sociológico, etc.) o de una comunidad.

Sobre la base de la tradición francesa, donde la epistemología, con marcado carácter filosófico, se asocia solo a la ciencia y al conocimiento científico, se han formado las

llamadas epistemologías regionales, encargadas de estudiar un conocimiento científico específico y la ciencia (como un todo) que se dedica al mismo. Ahora bien, en cualquiera de estos casos no puede perderse de vista la categoría conocimiento; ella es indispensable para hablar de epistemología, incluso en cualquiera de las dos tradiciones antes mencionadas, a no ser que se le otorgue a la palabra otro significado, fenómeno que está sucediendo, indiscriminada e injustificadamente, en el ámbito de la informática.

Cuando se habla de epistemología regional (ligada a una ciencia y al conocimiento que genera) puede pensarse no solo en una especialidad, sino también en un área esencialmente relacionada con las ciencias y los conocimientos científicos: la educación superior. Esta posibilidad ha propiciado el crecimiento de estudios epistemológicos centrados en dicho nivel educacional, que pueden incrementarse si se piensa que en él existen nexos con otros tipos de conocimiento y no solo con el científico.

La atención epistemológica al mencionado nivel ha posibilitado que se haya llegado a hablar de la epistemología de la educación superior (Aguilera García, 2005) Detrás de tal denominación hay posiciones teóricas similares a algunas de las que se exponen en el presente artículo, ante todo porque con ella se piensa en un tipo de epistemología regional, centrada en los nexos entre el conocimiento y dicha educación.

Valga insistir que la característica determinante de la epistemología de la educación superior (como de toda epistemología) es que el conocimiento es el principio y el fin de toda reflexión. De tal modo, es propio de ella el estudio de la teoría y la práctica del conocimiento, de su papel e importancia en todo el quehacer universitario y no solo en el contexto docente-educativo o en el investigativo, lo cual ha de verse en sus relaciones con las ciencias de la educación superior, tanto como con la sociedad y la cultura.

Sobre esa base puede ser objeto de estudio de esta especialidad otros asuntos esenciales del nivel educacional supremo, como el proceso docente-educativo y el de enseñanza-aprendizaje (en pregrado y posgrado); las diversas relaciones: entre las disciplinas, entre lo racional y lo afectivo, las laborales; la labor extensionista; la gestión universitaria y su financiamiento; la internacionalización de este tipo de instituciones y sus vínculos con otras donde están presentes varios tipos de conocimiento (científico y no científico) y diversos saberes, por lo cual pueden ser no solo las instituciones similares, sino también las de otro tipo: las de corte artístico, político, religioso; las empresas y fábricas; los laboratorios.

A la luz de la especialidad de referencia tienen cabida estudios más específicos, como la epistemología de los profesores, cuya atención se centra en los nexos profesorado-conocimiento (Porlan Ariza, Rivero García y Martín del Pozo, 1997) y la epistemología personal (Zanotto y Gaeta González, 2018) donde se estudian las creencias de los docentes y alumnos en forma de conocimientos individuales, sus concepciones acerca de la ciencia y el conocimiento formadas individualmente a lo largo de la vida, entre otros temas.

Los estudios que se realicen en el ámbito de la epistemología de la educación superior pueden ser similares a otros donde el conocimiento también es el centro de atención, por ejemplo, los de las didácticas (pero en estas el núcleo es la docencia y los efectos educativos y formativos alcanzables) y las de las asignaturas (pero estas responden a determinados contenidos, propios de alguna ciencia o especialidad).

Además de esa aclaración, son oportunas otras puntualizaciones: 1- Si ciertamente, como alerta el autor Senior Martínez (2016), en «la epistemología no hay conocimientos definitivos ni dogmas que sirvan de “fundamento”, sino problemas abiertos y diálogo crítico» (p. 13), ello no impide que se sostenga sobre una base constituida por principios, objetivos estratégicos, objetos de atención, resultados esperados, entre otros, que le sirvan de guía; 2- en esta época de tanta apertura y reajustes, la delimitación de lo que cabe en una u otra especialidad es verdaderamente valiosa como propósito organizativo; y, 3- como enfatizan los autores Carrera-Saname, Diéguez-Batista y Montoya-Rivera (2018), en Cuba el humanismo es un fundamento epistemológico de la educación superior.

La epistemología de la educación superior ha de ser previsor. Esta característica, que es al mismo tiempo una función, consiste en la fundamentación de la alerta respecto a aquello que puede dañar el conocimiento y, por extensión, la investigación científica (limitarla, desviarla hacia un rumbo donde se alteren los resultados, etc.) o que pueda repercutir negativamente sobre los investigadores. Entre esos aspectos hay dos a los cuales ha de brindársele una atención mayor: el reduccionismo empirista las investigaciones científicas y el modo como se expresan los resultados de la investigación, donde tienen un lugar significativo el empleo del lenguaje y la evitación de la ambigüedad. Acerca de estos tópicos se expondrán algunas consideraciones a continuación.

El reduccionismo empirista en la investigación científica

Aunque puede parecer paradójico, el exceso puede conducir a la reducción y con ella, a la limitación. En epistemología este fenómeno se conoce como reduccionismo; consiste en hacer de la diversidad y la complejidad, algo simple y sencillo, ya sea porque solo se percibe alguno de sus componentes o porque se tiene en cuenta únicamente en uno de sus planos. Este hecho no resulta un problema en sí, en tanto el sujeto cognoscente tiende a centrar su atención en algo específico del objeto a conocer, para aprehender detalles y profundizar en sus características y especificidades (también para explicarlas, sobre todo en lo académico); pero esta posición, si no se equilibra, puede conducir a que se pierdan de vista los otros componentes del todo que se está conociendo, por eso hay que estar atentos a «los posibles riesgos de deformación del objeto del conocimiento que pueden producir las distintas formas de reduccionismo epistemológico» (Guadarrama González, 2016, p. 19).

Lo dañino del reduccionismo es que al privilegiar algo en el conocimiento (un componente, un procedimiento, una perspectiva), al concebirlo como único determinante, se hace de él un absoluto, se olvida o menosprecia lo restante y se distorsiona el conocimiento.

La posición reduccionista se manifiesta de muchas formas; una de ellas es en cuanto a la experiencia, la cual suele asociarse al empirismo (del griego antiguo *empiria*: experiencia): doctrina filosófica, cuyo esplendor data del siglo XVII, según la cual la experiencia sensorial es la única fuente y el fundamento del conocimiento. Tuvo especificidades en sus distintos exponentes y la característica básica no siempre se observa tan estricta.

En su desarrollo se formaron dos vertientes, una idealista, en la que la experiencia se limita a las sensaciones y representaciones sin base objetiva, y otra materialista, donde se estima que la fuente de la experiencia sensorial radica en el mundo exterior, con existencia objetiva. En ambas se sobrevalora el papel de la experiencia en la cognición y se subestima el de las abstracciones y las teorías científicas. Con esto se niega el papel activo e independiente del pensar y no se repara que «en la investigación científica no basta solo confiar en el testimonio empírico de la experiencia pasada, sino que de ella se extraigan las conclusiones teóricas adecuadas» (Guadarrama González, 2016, p. 83). La experimentación no es suficiente; los órganos del sentido no siempre transmiten información certera y por tanto, tiene cabida la duda de si las impresiones se corresponden con lo objetivo. El conocimiento parte de la experiencia, pero no solo de ella; la razón tiene un rol esencial. Lo importante es comprender que en el conocimiento la experiencia sola no es suficiente. Junto

a ella hace falta un desarrollo teórico, unas conclusiones teóricas que se extraigan de ella. Los científicos no pueden mantenerse exclusivamente ligados a los experimentos y sus resultados, porque de este modo no pueden avanzar hacia nuevas formas de lógica.

Otro elemento a tener en cuenta, cuando de empirismo se trata, es que su luz se tiende a priorizar el enfoque cuantitativo, con el cual se olvida o no se justiprecia, que los criterios matemáticos no son efectivos en todo lo que existe o, no en todo tienen igual efectividad; además, «la verdad no siempre surge de un conocimiento exacto, y un conocimiento exacto no siempre está asentado sobre una verdad» (Martínez Escárcega, 2010, p. 73).

La medición rigurosa no es un criterio de absoluta científicidad, porque puede haber error. Además, en la base del estudio de los datos siempre hay una teoría que guía e impulsa al investigador, que regula su sentido común y sus preconceptos del investigador. Los datos se estudian desde una teoría y luego de una elaboración mental, se integran y se vuelve a la teoría para enriquecerla y transformarla, si es preciso.

Ciertamente los argumentos que se extraen de la experiencia fortalecen la teoría (Liccion, Cejas, Chávez, 2018), pero no se puede olvidar que con el procedimiento inductivo (del dato a la teoría) se corre el riesgo de caer en un realismo ingenuo y que con el procedimiento inverso, el deductivo (de la teoría al objeto) se corre el riesgo de caer en un racionalismo dogmático. No es obviar, ni menospreciar, la investigación empírica, es darle el valor adecuado a ella y a la teoría, a la fundamentación teórica y a las investigaciones teóricas, que en todos los campos pueden dar resultados valiosos, también en el ámbito de la educación superior. La teoría esclarece y puede impulsar la acción.

La investigación empírica o aplicada, es atractiva para muchos investigadores y otros profesionales, como algunos directivos y editores de revistas, quienes la ven como el único tipo verdadero de investigación científica, y le dan luz verde para publicar sus resultados.

En el ámbito de la educación superior es notoria la intención de recoger datos, procesarlos con el empleo de métodos reconocidos, aplicar los resultados y evaluarlos, lo cual no es una insuficiencia, pero hace falta no caer en una posición reduccionista. No obstante, ya preocupa a varios estudiosos y algunos han realizado investigaciones científicas, entre ellas de corte epistemológico, que pueden integrar la epistemología de la educación superior.

Entre los resultados de esos estudios están las limitaciones que se repiten como regularidades en las tesis doctorales en las ciencias de la educación, donde sobresale el

insuficiente tratamiento teórico, como apuntan los investigadores Padrón, Laurencio Leyva, Zambrano Acosta y Quiroz Fernández (2019), así como Ortiz, Doce y Cuenca (2020), quienes señalan que esa carencia se observa en la debilidad de los análisis realizados para tomar una posición teórica propia, en paráfrasis incorrectas, omisión de referencias, falta de análisis crítico, deficiencias en el uso de categorías y conceptos y su empleo en la investigación, aplicación de métodos empíricos sin justificar la relación entre ellos y enfatizan que los problemas epistemológicos identificados se relacionan con los fundamentos teóricos, la actualización de la bibliografía y otros similares.

En esas insuficiencias teóricas está, de una u otra forma, la sobrestimación de lo empírico y con ella, el reduccionismo empirista.

Lenguaje y expresión de los resultados de la investigación científica

El lenguaje es tan valioso para la humanidad, que es difícil ponderar su valor. Con pocas palabras puede decirse que su importancia es evidente «tanto para la constitución, la perpetuación, el desarrollo de la cultura, cuanto para la inteligencia, el pensamiento y la conciencia» (Morin, 1999, p. 132). Es parte constitutiva del ser humano y de su obra, «está en nosotros y nosotros estamos en el lenguaje» (Morin, 2003, p. 42).

En la epistemología es imprescindible el lenguaje, en cualquiera de los modos como este suele entenderse: conjunto de sonidos articulados con el cual el ser humano piensa, siente e interpreta lo que piensan y sienten las otras personas; sistema de comunicación verbal y casi siempre escrito, de una comunidad determinada; conjunto de señales emitidas por el cuerpo humano, la cultura o la naturaleza; conjunto de signos y reglas de la informática.

El lenguaje está presente en todo lo humano y es muy significativa su presencia en la cognición; gracias a él, todo «puede ser nombrado, clasificado, almacenado, recordado, comunicado, examinado lógicamente, puede ser hecho consciente; - las palabras, nociones, conceptos operan como discriminantes, selectores, polarizadores para todas las actividades» (Morin, 1999, p. 133). En la ciencia, el lenguaje escrito es muy valioso, porque los textos son un reservorio de los conocimientos científicos y un medio para difundirlos y propiciar su utilización, pero también porque son resultados de un trabajo de maduración de las ideas y del modo de expresarlas, lo cual contribuye a que se les reconozca oficialidad.

Así, desde la perspectiva epistemológica, tiene una gran importancia la publicación de la investigación científica, es decir, de lo que se investigó y cómo se hizo, de sus resultados y conclusiones, del aprendizaje y las experiencias, de lo que falta por hacer. Para que esta tarea se realice óptimamente hay una serie de exigencias, entre ellas, que se exponga de modo que no se distorsione la información para que llegue fidedigna al receptor. Esto es importante, porque los investigadores no investigan solo para sí, pero además, y sobre todo, porque tiene alta valía el criterio de la comunidad científica que ha de evaluar los frutos de la investigación. Si el contenido es valioso, también lo es la forma.

La publicación científica tiene sus requisitos y hay que prestarles la atención adecuada. Los textos científicos tienen que estar redactados en correspondencia con las normas vigentes de la regulación del uso del idioma. La lengua materna, su cuidado y la observación de las estipulaciones de su utilización no es un asunto único para los filólogos, lingüistas, literatos, comunicadores, narradores o miembros de las Academias de esta especialidad; emplearla de modo correcto no quiere decir, ni remotamente, que se usen los “adornos” propios de los poemas o las narraciones. Cada estudioso es también responsable de la conservación de su idioma y no únicamente porque este es parte de la cultura y la nación, respecto a las cuales denota (como ningún otro de sus componentes) el sentido de pertenencia a ellas; ni solo porque el modo como se utiliza muestra el nivel cultural y de educación que se posee, sino, además, porque cada científico y cada estudioso, pretende que su mensaje sea entendido por el receptor, y que capte sus ideas como se lo propuso.

La garantía de que el mensaje llegue al receptor en su justa dimensión depende, en gran medida, de la redacción. Para que esta cumpla su función comunicativa, el investigador, cuando está redactando, debe cumplir celosamente las normas de redacción, cuidar la ortografía y usar correctamente los signos de puntuación. Pero con esto no basta.

Los escritos científicos tienen especificidades. Entre ellas están que son expositivos (esto no significa que son acrílicos, monótonos, y mucho menos que no despierten polémicas) y sobrios, esto es, formados por oraciones breves, directas y simples, sin palabras superfluas, giros innecesarios, expresiones foráneas. Aquí caben unas palabras del pensador y patriota cubano José Martí, aunque las escribió a propósito de un poeta inglés de la época: «La originalidad del lenguaje ha de venir de la originalidad de la idea, y la elegancia está en el ajuste de la palabra a lo que se quiere decir» (Martí, OC, t. 12, p. 505).

Existe el criterio de que los textos científicos tienen que redactarse en impersonal o en tercera persona gramatical, pero no por obligación tiene que ser así, se puede usar la primera persona del singular o del plural, lo que no se debe olvidar que en el lenguaje científico debe ser impersonal en cuanto a que las preferencias del autor deben quedar ocultas en aras de la objetividad, «debe presentar sus hechos y sus razonamientos y dejar que hablen por sí mismos» (Maletta, 2009, p. 262).

Entre otras cualidades, los textos científicos deben mostrar rigurosidad metodológica (corresponderse con la metodología y los métodos seleccionados), estar sustentados en autores relacionados con el tema y la metodología que se está empleando, como van dirigidos fundamentalmente a lectores especializados o interesados en el tema o en la especialidad, debe tener la terminología apropiada y solo portar las explicaciones necesarias; deben ser concretos y tener la amplitud adecuada.

A su vez, con estos textos, el autor debe perseguir y lograr, el despliegue lógico, coherente, de las ideas. Para alcanzar este propósito hace falta que la exposición de las mismas responda a un determinado orden (que puede ser de lo general a lo particular o a la inversa) que se corresponde con el razonamiento que se sigue. Pero estos requisitos no siempre se observan, por lo menos en su justa medida. Los grupos de autores mencionados anteriormente: Padrón, Laurencio Leyva, Zambrano Acosta y Quiroz Fernández (2019) y Ortiz, Doce y Cuenca (2020) señalan que en no pocas investigaciones en el campo de las ciencias de la educación falta coherencia en la expresión de las ideas y en los nexos entre las categorías y los conceptos; pero también que hay errores gramaticales y oscuridad.

En la exposición de los resultados científicos es imprescindible la rigurosidad teórica, pero esta se logra no solo con profundidad y coherencia, sino también con el uso adecuado de las categorías, los conceptos y las palabras, en aras de lograr la máxima precisión posible y así impedir la ambigüedad. Este vocablo en la lengua española tiene varias acepciones que giran en torno a la duda, la confusión, la ininteligibilidad, la incertidumbre. No obstante estos significados, acerca de él existen reflexiones positivas, ante todo cuando se entiende solo como incertidumbre, desde donde se relaciona con la certeza, se critica el paradigma simplificador y se destaca que la cultura (la categoría y el fenómeno) entraña ambigüedad y esta estimula interpretaciones diversas (Cristóbal Pera, 2010) o cuando se observa como

una propiedad de la realidad objetiva, por la cual coexisten la interpretación religiosa y la no religiosa, y hay que aceptarla (Miguel-Gómez, 2017).

En los estudios acerca de la ciencia sobresale la visión negativa de la ambigüedad, porque se entiende como falta de claridad, de precisión, como confusión (Corso, 2015; Díaz-Fúnez, Pecino y Mañas, 2016), porque se ve como resultado de la carencia de una definición operativa adecuada de términos y conceptos, lo cual propicia una base teórica débil. El autor Di Bitetti (2012) sostiene que «el uso ambiguo de términos científicos y técnicos puede crear conflictos de entendimiento dentro de la comunidad científica» (p. 137).

Ahora bien, que la exposición escrita de los resultados científicos tenga las cualidades antes expuestas no niega la existencia en ellos de la belleza. En la coherencia, en la precisión, en la organización, en el despliegue lógico y profundo de las ideas, puede haber belleza.

La epistemología de la educación superior, desde su esencia: el conocimiento, se adentra en las faenas del nivel supremo educacional, donde cada día sobresale más el quehacer científico con todos sus valiosos aportes, que tantas veces rebasa el marco universitario y se extiende por la sociedad y la cultura. Así ha sucedido con el CEPES de la UH en sus ocho lustros y continuará de ese modo en el camino hacia nuevos aniversarios.

CONCLUSIONES

Tener en cuenta la multiplicidad de concepciones acerca de la epistemología le propicia concisión a los estudios que pretenden realizarse en el universo epistemológico.

La epistemología de la educación superior puede ser concebida como un enfoque o una perspectiva, pero es, sobre todo, una especialidad, cuya esencia es que está centrada en el conocimiento que tiene lugar en el marco de la educación superior.

La delimitación de las fronteras de la epistemología de la educación superior es solo un asunto organizativo y no un cierre a la interdisciplinariedad o la transdisciplinariedad.

Esta incursión en la epistemología de la educación superior condujo a pensar lo siguiente: Debe evitarse una atención excesiva al empirismo y justipreciarse la exposición de los resultados de las investigaciones científicas y en ella el papel del lenguaje.

El reduccionismo empirista ha de evitarse, entre otras razones, porque los datos solos no brindan un conocimiento certero y porque el desarrollo de la teoría es imprescindible para el equilibrio que ha de lograrse en las investigaciones científicas.

Ha de redoblar la atención al lenguaje porque un paso imprescindible de la investigación científica es la exposición de los resultados y para que estos se entiendan deben exponerse con coherencia y precisión, a lo cual contribuye grandemente el uso correcto del idioma.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbagnano, Nicolás. (1996). *Diccionario de filosofía*. La Habana: Editora Revolucionaria.
- Abreu, Omar; Rhea, Soraya; Arciniegas, Gabriela y Rosero, Maribel. (2018). Objeto de Estudio de la Didáctica: Análisis Histórico Epistemológico y Crítico del Concepto. *Formación Universitaria*, 11(6), pp. 75-82, Recuperado el 10 de noviembre de 2021 de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000600075>
- Aguilera García, Luis Orlando. (2005). *Epistemología de la educación superior. Una concepción para la universidad contemporánea ante la sociedad del conocimiento*. Barranquilla: Editorial Uniautónoma.
- Carrera-Saname, Milvia; Diéguez-Batista, Raquel; Montoya-Rivera, Jorge. (2018). Fundamentos epistemológicos del proceso de formación ideopolítica de los profesores universitarios desde el posgrado. *Santiago*, 148, pp. 160-171, Recuperado el 12 de diciembre de 2021 de <https://santiago.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/4857>
- Corso, Eduardo (2015). Ambigüedad, aversión por la ambigüedad y reservas de valor en Argentina. *Estudios BCRA, Documentos de Trabajo*, (2015/67), 1-50 Recuperado el 14 de noviembre de 2021 de <http://hdl.handle.net/10419/126251>
- Di Bitetti, Mario. (2012) ¿Qué es el hábitat? Ambigüedad en el uso de jerga técnica. *Ecología Austral*, 22 (2), 137-143. Recuperado el 20 de noviembre de 2021 de https://www.researchgate.net/profile/Mario_Di_Bitetti/publication/288647064
- Díaz-Fúnez, Pedro-Antonio, Pecino, Vicente y Mañas, Miguel-Ángel. (2016). Ambigüedad de rol, satisfacción laboral y ciudadanía organizacional en el sector público: un estudio de mediación multinivel. *Revista de Psicología*, 34 (2), 387-412, Recuperado el 10 de noviembre de 2021 de <http://dx.doi.org/10.18800/psico.201602.007>
- Fainholc, Beatriz. (2021). Educación híbrida: reflexiones epistemológicas de una innovación en el nivel educativo superior. En la mira. La educación superior en

- debate. *Observatorio Provincial de Educación Superior. Universidad Juan Agustín Maza*, 2 (3), pp. 9-12 Recuperado el 10 de noviembre de 2021 de repositorio.umaza.edu.ar
- Guadarrama González, Pablo. (2016). Utilidad de los conocimientos sobre epistemología en la labor investigativa y académica. *Revista Finnova*, 2(3), pp. 79 – 89 Recuperado el 20 de noviembre de 2021 de <https://doi.org/10.23850/24629758.567>
- Guadarrama, Pablo. (2018) *¿Para qué sirve la epistemología a un investigador y a un profesor?* Bogotá: Magisterio Editorial.
- Liccion, E.; Cejas, M.; Chávez, M. (2018). Representaciones sociales y obstáculos epistemológicos sobre investigación educación superior. *Memoria Académica* Recuperado el 10 de noviembre de 2021 de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/e.12666/ev.12666.pdf
- López Padrón, Alexander, Laurencio Leyva, Amauris, Zambrano Acosta, Jimmy Manuel; Quiroz Fernández, Luis Santiago. (2019). Principales problemas identificados en tesis de doctorado en Ciencias de la Educación: una sistematización de experiencias. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(2), e04, Recuperado el 15 de diciembre de 2021 de <http://scielo.sld.cu/scielo.php>
- Loret de Mola López, Enrique; Pino Maristán, Dania y Nordelo Borlado, Josefa. (2017). La formación ambiental: presupuesto epistemológico para la educación superior. *Humanidades Médicas*, 17(3): 477-496 Recuperado el 10 de noviembre de 2021 de <http://scielo.sld.cu/scielo.php?>
- Maletta, Héctor. (2009). *Epistemología aplicada: Metodología y técnica de la producción científica*. Lima: CIES, CEPES, Universidad del Pacífico.
- Martí, José. (1975). Al director del Partido Liberal, Nueva York, 7 de diciembre de 1891, *Obras Completas*, t. 12, pp. 503-507.
- Martínez Escárcega, Rigoberto. (2010). La exactitud como obstáculo epistemológico. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 1(1), pp. 67-74 Recuperado el 10 de noviembre de 2021 de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=521652339007>
- Miguel-Gómez, Carlos. (2017). Ambigüedad religiosa, diversidad y racionalidad. *Ideas y Valores*, 66 (164), 55-77 Recuperado el 10 de noviembre de 2021 de <https://doi.org/10.15446/ideasyvalores.v66n164.49618>

- Morin, Edgar. (1999). *El Método*, t. 3. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Morin, E. (2003). *El Método*, t. 5. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Ortiz, E., Doce, B. & Cuenca, Y. (2020). Los problemas epistemológicos de la psicopedagogía en los doctorandos en ciencias pedagógicas de la Universidad de Holguín. *Polyphōnia*, 4 (2), págs. 78-94 Recuperado el 18 de noviembre de 2021 de <http://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/132>
- Pera, Cristóbal. (2010). Cultura y ambigüedad. *Técnica Industrial*, (290), 76-77. Recuperado el 10 de noviembre de 2021 de www.tecnicaindustrial.es
- Priscal Palacios, Richard. (2021). La subversión tecnológica de la vida cotidiana. Un análisis desde el pensamiento complejo de Morin. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 5(1), 436-458 Recuperado el 10 de noviembre de 2021 de https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i1.242
- Porlan Ariza, R; Rivero García, A y Martín del Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las Ciencias*, 15 (2), 155-171, Recuperado el 10 de noviembre de 2021 de <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21488>
- Romero-Ibarra, Orlando Patrício; Finol-de Franco, Mineira; Cevallos-Ronquillo, Carlota Mabel. (2020). Enfoques epistemológicos en la enseñanza a estudiantes con discapacidad en la educación superior. *Polo del Conocimiento*, 5(9), pp. 103-116 Recuperado el 10 de noviembre de 2021 de <http://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es>
- Senior Martínez, Jorge Enrique. (2016). La epistemología en la Educación Superior: ¿fundamento o debate? *Biociencias*, 11(2): 11 – 14 Recuperado el 10 de noviembre de 2021 de <https://doi.org/10.18041/1909-2458/ingeniare.20.405>
- Vizcaíno-CárdenasI, Tania; Lasluisa, Edwin; Montoya-Rivera, Jorge y Ferrer-Carbonel, Elsi Amalia. (2017). Epistemología de la formación humanista universitaria ecuatoriana con enfoque de género. *Maestro y Sociedad*, 14(3), pp. 358-366 Recuperado el 10 de noviembre de 2021 de <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/2760>
- Zanotto, Mercedes y Gaeta González, Martha Leticia. (2018). Epistemología personal y aprendizaje en la formación de investigadores. *Perfiles Educativos*, 40(162): 160-

176 Recuperado el 10 de noviembre de 2021 de

https://www.scielo.or.mx/scielo.hph?script=sci_arttext&pid=SO185

Zilvetty Torrico, Miguel Angel. (2018). Referentes de elección de una carrera universitaria, inserción ocupacional, base de discusión entre la epistemología de conocimientos y saberes. *Educación Superior*, Recuperado el 10 de noviembre de 2021 de https://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2518

Conflictos de intereses

El autor declara que no existen conflictos de intereses