

CIENCIA Y DISCIPLINAS: UN PROBLEMA SOCIAL

Darío Gil Torres

La ciencia es un modelo explicativo del mundo asociado a la Modernidad y se funda en la interrogación del constructo social denominado Realidad (sea ésta, dentro de la dicotomía que nos estructura, la denominada Cultura o la llamada Naturaleza). La realidad, por ser construcción social, es ininterrogable como un todo; por tanto, los científicos la deben 'destrozar' para interrogar los segmentos que emanan; a cada segmento interrogado se le denomina 'fenómeno científico' y tiene validez en tanto que construido con un metodología precisa. Significa esto que las posibles respuestas que se propongan para y en tal proceso, solo indican el fenómeno en mención y no pueden ser extrapoladas a la totalidad de la que fue extraído, ni son su sinónimo; es más, dado que sólo son posibles, deben inducir nuevos interrogantes en un remolino sin fin, o establecerse en lo instrumental. Así, esto conduce por un lado, a la falibilidad de las propuestas emanadas desde la ciencia; por otro, a través de la respuesta, al afianzamiento de la tecnología (materialización consuetudinaria de una respuesta o 'racionalidad instrumental').

Esto genera otros pensamientos no menos complejos. La validación del discurso, al ser fragmentado desde su construcción (descentrado), solo es posible en el contexto (sociedad) donde surge: la ciencia sólo tiene validez para los individuos inmersos en tal modelo; y las propuestas de allí emanadas solo luego de su elaboración, como Representación Colectiva (Durkheim), tendrán eficacia en el imaginario social, puesto que las comunidades hacen un proceso, no consciente, de elaboración - asimilación de las proposiciones científicas que llegan vía estructuras educativas (por ejemplo, los mass media); en ello se transforman: las propuestas dejan de científicas, sensu stricto, y se convierten en una respuesta de otro tipo, pero con sentido para las personas en el Mundo de la Vida, esto es, se la pueda creer para convertirla en sus propios sistemas de representación . La lógica estructurante de las comunidades es diferente a la de los colectivos de pensamiento, lo que no excluye a los investigadores y por ello estos deben responderle a aquellas).

De lo anterior se plantea que, al ser la ciencia una construcción social con historia y razón de ser, obliga a los científicos (y a la racionalidad instrumental) a contextualizarse: toda producción social tiene implicaciones en el contexto donde tiene su génesis y hacia donde se le dirige; ergo, los científicos, en tanto que sujetos, no son neutrales: sus actuaciones y actos tienen intencionalidad,

por acción u omisión. Esto produce una ampliación del horizonte de sucesos: el modelo al ser social no es homogéneo, emana vertientes que complejizan tanto eso social (y aunque no lo cambian radicalmente, si introducen ruidos permanentemente), como a la ciencia misma. Por eso, esta se ha tenido que fragmentar, establecer ramas que permitan racionalizar la dinámica inherente al mismo modelo y aplicarle la misma lógica con la que trabaja los 'objetos externos': la ciencia de la ciencia, la ciencia de lo material ('naturales'), la ciencia de lo social y la ciencia de lo humano. No obstante, siempre el modelo es social en tanto que responde por grupos humanos en comunidades específicas; así mismo, permite plantear que sus diferencias son solo de métodos. No es posible la asepsia del modelo explicativo racional analítico.

La lectura desde la ciencia obliga, en fin, a tener siempre presente el contexto en cualquiera de las disciplinas científicas, en cualquier investigación desde cualquiera de las vertientes: siempre se debe tener presente el momento histórico en el que emergen los conceptos; siempre hay que preguntarse por las implicaciones de las acciones que emanen del proceso; siempre hay que interrogarse como actores sociales; siempre hay una pregunta por la optimización de los resultados en su aplicación y por los resultados mismos en su implicación social, sobre la manera que eso afectará la dinámica social y la dinámica de los demás seres vivos. En fin, hay un cuestionar permanente por nuestro lugar en el proceso, lo que debe implicar preguntas como científicos y también como actores sociales, sujetos en una sociedad que nos reclama ciudadanos.

Sin embargo, esto no parece ocurrir, de manera clara, en nuestro país. Tradicionalmente, en la educación superior, las instituciones en sus actividades han dado un enfoque profesionalizante - empírico o descriptivo -, esto es, como capacitación para el empleo a quienes ingresan como estudiantes a sus claustros, excluyendo otras lecturas, dando una única posibilidad interpretativa, cuya repetición, la mayoría de las veces, ciega la convierte en verdad, abandonando el sustrato en el que se funda. Esto es válido, aún más, para quienes ingresan a una 'profesión' sin interrogarse por ella, dado que los motiva lo afectivo ('el gusto'), y/o lo económico, es decir, la posibilidad de ascenso social (que es, aunque tratada en secreto, una de las grandes funciones de la institución universitaria).

Así, en buena medida quienes ingresan a la educación superior pretenden cualificarse en el discurso científico y lo económico queda en la periferia, paulatinamente los propósitos se van invirtiendo y se van especializando en lo instrumental. De ello es responsable toda la estructura

educativa: ubicarse en lo científico implica hacer lecturas críticas del mundo (recordemos que es una construcción social), para plantear explicaciones de los fenómenos que se puedan construir; para ello necesitan capacitación a través del cuestionamiento de las verdades con las que acceden al proceso para así ubicarse en la racionalidad analítica. Quiere decir lo anterior, que uno de los propósitos básicos de la universidad debe ser, más allá de la capacitación para el empleo, es replantear permanentemente las explicaciones del mundo. La capacitación sería subyacente.

No obstante, no es el proceso que se lleva a cabo pues quienes acceden a las denominadas 'Ciencias Naturales' , (incluidas las básicas, clínicas y aplicadas), no reciben, en términos del cuestionamiento, formación en lo social más allá del dato adocenado y carente de sentido (más allá de la denominada 'cultura general'); sólo se les ubica en la intervención de lo otro como objeto o el otro como cadáver, sin interrogarse más allá, en las implicaciones de las relaciones con el conocimiento, con lo otro y con el otro, dado que lo considera no válido en la interlocución. En lo que respecta a las denominadas Ciencias Sociales y Humanas , la situación varía poco pues están atravesadas por los mismos presupuestos de la anterior; además, su formación es altamente retórica, la interrogación es coyuntural y su elaboración discursiva es mínima: se ha quedado en la aplicación de modelos que son ajenos a la dinámica de las mismas comunidades o, cuando más, a un reconocimiento de las dinámicas para una adecuación de ellas a políticas de diversa índole.

Así, los estudiantes - y los docentes- de las 'ciencias duras' se quedan, más acá de sus expectativas al ingreso, en la repetición de modelos metodológicos (estandarizar técnicas, probar protocolos, reafirmar aseveraciones de 'grandes' pensadores, crear teorías que consideran inamovibles); lo que los obliga a quedarse en lo descriptivo, sin ser propositivos, sin plantearse modelos explicativos de los fenómenos , sin jugarse del lado de las implicaciones de todo tipo del modelo científico (que niegan, no a partir de la argumentación, sino de su no asunción); aceptan las taxonomías de manera pasiva ('ciencias blandas', 'ciencias duras', y asumen estas últimas como LA ciencia); no hay preguntas, más allá del pretendido saber, por las implicaciones de las intervenciones ; así mismo desconocen, incluso niegan, las lecturas que de otras disciplinas emergen sobre las dinámicas sociales que afectan todo el modelo. Parece que lo que los moviliza es su ilusión de 'conocer' la cosa en sí (imposible por principio); y, a veces, se parapetan en el pretendido 'bien común' . Un ejemplo clásico son las campañas de vacunación, campañas implementadas no desde la negociación con las comunidades, sino de la propaganda panfletaria que, incluso, causa terror. Pensemos los casos de la hepatitis y el SIDA, por ejemplo).

Dada su formación excluyente, como investigadores tienen nada para conversar ni entre sí ni con otras disciplinas; incluso, como individuos, se asumen, cada uno, como si estuviese en el lugar verdadero; como ciudadanos construyen una barrera con el mundo y actúan como si se estuviera en un sustrato diferente a los demás ciudadanos (de allí que se refieran a estos como 'los ciudadanos comunes y corrientes'). No aspiran nuestras universidades, ni sus integrantes a plantearse modelos diferentes de aquellos en los que han sido educados, abandonando, por principio su sustrato fundante: la ciencia; en ello la transdisciplina se torna inexistente, por invalidación del otro. Esta lectura es también válida para quienes ingresan a los postgrados, llegando al dramatismo en la ultraespecialización, el doctorado .

II

Nuestra sociedad ha implementado su proceso de sostenimiento como grupo social, a través de un modelo económico específico y en él se ha enmarcado en una ideología particular. Tal modelo implica la asunción de algunas concepciones que rigen sus estrategias de reproducción social. En ello se enmarca el denominado Desarrollo, como posibilidad no de estar, sino como manera de avanzar teniendo como punto de observación y referencia agentes externos, es decir, se asumen ejes que no permiten o facilitan la autoreferencia. De allí, la falta de autocrítica en el proceso de consolidación como grupo; que las estrategias educativas para conservarse sean emanadas de estandarizaciones y respondan por planes internacionales y por presiones económicas. De esto emanan las reformas que se implementan en las instituciones escolares, calcos de las aplicadas en otros países. De ello que en la estructura educativa, del orden 'superior', solo se alimenten procesos tecnológicos, esto es, existe una marcada ausencia de formación investigativa científica (en tanto que modelo explicativo) y solo se especialice a los estudiantes en estandarización de técnicas y procedimientos adocados, probados en otros países como válidos. Son escasas las investigaciones científicas, esto es, aquellas que planteen modelos que permitan explicar el mundo, acorde con los presupuestos y consecuencias de tal modelo. Solo se le describe al mundo, a la técnica se le utiliza y a la explicación se le mitifica, lo que hace a la ciencia difícil y solo accequible para habitantes de otras latitudes. En el país creemos en la sinonimia racionalidad instrumental - racionalidad analítica. Nada más ajeno a los hechos.

La última reforma educativa, por ejemplo, promueve e implementa la promoción automática en los diferentes niveles educativos. Si bien se acepta ello en los primeros niveles (preescolar,

básica primaria y media vocacional), dado su proceso de inserción a la vida social y productiva (en una sociedad cuyas aspiraciones están marcadas por los objetos que puede producir y consumir), se torna preocupante cuando se aplica, de facto, en la media vocacional (época de elecciones) y en la universidad (en una extraña prolongación de la primera en la segunda, cuando tienen orígenes y funciones diferentes en lo social).

De lo anterior se plantea que nuestras instituciones universitarias que deberían ser por un lado, un lugar de especialización para el empleo; por otro, un centro para crítica social y la interrogación del conocimiento en pos de la explicación científica, aumentando el caudal de datos en pos del pretendido control de la naturaleza, - ofrecimiento de la modernidad -, solo se queda en la fase tecnológica, en la estandarización del conocimiento, como dato, aplicando (y reivindicando) las mismas estrategias que se utilizan para los niños en los anteriores niveles escolares: promoción automática; baja exigencia académica; preocupación por estrategias didácticas, sin interrogarse lo pedagógico o metodológico; reuniones con padres de familia; formación integral (concepto aplicado de la manera más plana posible, esto es, que los estudiantes puedan tener acceso a una piscina o ir a una obra de teatro o ver una película en las aulas o realizar unos juegos múltiples o hacer una fiesta en una discoteca de la ciudad, por ejemplo); nombramientos de coordinadores de grupo, la no contraargumentación al interior de las clases, elevación fácil de los promedios de notas entre los estudiantes a partir del no compromiso de las partes en la labor académica e investigativa, entre otras).

Esto implica un sustrato no siempre evidente en nuestra lógica educativa. Por un lado, el acceso a la docencia universitaria está restringido a aquellos profesionales con diferentes títulos y buenas calificaciones; en ese acceso no se pregunta si les es importante en su vida la labor educativa (si ello hace parte de su proyecto de vida) o solo es una estrategia de empleo; por otro, los dirigentes del Estado creen, de manera fácil, que el hecho de tener un número estadísticamente significativo de 'profesionales' va a facilitar salir del 'subdesarrollo' (de acuerdo al modelo socioeconómico dominante) pues, como si fuese mágico, esos 'profesionales' van a ser eficientes y competitivos en un mundo globalizado dado que tienen un 'título'; sin cuestionarse justamente el proceso de 'producción en serie' de esos diplomas. Para nadie es un secreto que, con base en la reforma educativa, pululan instituciones postsecundarias para formar profesionales en aplicación de técnicas (ingenierías, derecho, economía, licenciaturas, enfermería, por ejemplo) y cuya calidad académica es bastante sospechosa, lo que ha estratificado las universidades: de tercer nivel para producir

profesionales de bajo rango; de segundo nivel o de mandos medios; y escasísimas de primer nivel, para producir la clase dirigente (los grandes empresarios saben bien porque sus hijos deben estudiar en el exterior y porque financian los congresistas).

El sustrato en que se mueve el proceso es el de sostener la ilusión de que, efectivamente, el título facilita tanto la movilidad social de las personas, como la productividad del país; sin aceptar o aceptando con orgullo que nos han y nos hemos especializado en productos agrícolas (característica de los 'países subdesarrollados'), minerales, textiles en fin, marquillas de todo tipo. Doble falacia. Esto solo recose los lazos de dependencia económica, política y tecnológica y refuerza la idea, que flota en el ambiente, que somos lo que somos porque no somos capaces como grupo o por factores genéticos; por otro, alimenta la vana esperanza que el que quiere puede, en la fratricida lucha por la supervivencia, tan cara al modo de producción y tan reivindicada por aquellos que promulgan la evolución social, especialmente la de corte spenceriano (lo que refuerza la idea que la ciencia facilita el control social).

Así, se presume, el hecho que haya muchos profesionales, entre ellos un tanto postgraduados, facilitará el tránsito al desarrollo y la calidad de vida, como si la educación escolarizada fuera sinónimo de crecimiento económico y, peor aún, que es independiente de la calidad para competir bajo las condiciones del otro. De allí la gran euforia que se manifiesta al repatriar cerebros fugados para que trabajen en nuestras universidades. Se olvida que las condiciones de trabajo son bastantes dispares: por un lado, la inversión económica y social en la educación escolar, la ciencia y la tecnología son notoriamente diferentes (en nuestro país, tal inversión es casi imperceptible, exceptuando la última, y eso por inversionistas privados); por otro, el reconocimiento social y económico de los 'enseñantes' está en acelerado detrimento, lo que agudiza la baja calidad académica. A esto se le agrega que se llega a la docencia universitaria más que por vocación, por 'instinto de supervivencia'. Es un círculo vicioso.

III

Con base en lo precedente, se no debe decirse que el repatriar 'cerebros fugados' es negativo. Muy por el contrario. El hecho de tener personal capacitado en las universidades puede brindar posibilidades de lecturas diferentes, puede facilitar el proceso de formación de nuevos científicos o investigadores. Esa es la intención, pero no es lo que ocurre pues la dedicación, por múltiples razones, solo se queda en la formación tecno o metodológica y no en la interpretación analítica, lo

que se evidencia nuestro actual estado de cosas en la universidad (como estructura), como se planteo en el item precedente, las condiciones no son buenas lo que les obliga, de alguna manera, a trabajar la docencia con poca exigencia o encerrarse a trabajar con el mínimo de infraestructura, con el fin de conservar su estatus. No es culpa de ellos. Es responsabilidad de todos.

Por ejemplo, se supone que los postgrados, a nivel de Maestría o Doctorado, tienen un énfasis investigativo, lo que se puede traducir como el planteamiento de modelos explicativos desde la ciencia, trascendiendo las disciplinas. No obstante, de nuevo, no ocurre. Parece ser que los postgraduados repatriados y los formados por ellos cada vez tienen la mirada más reducida, centrándose en lo puntual, en el modelo por el modelo mismo, sin más implicaciones (he ahí la asepsia), lo que refuerza el imaginario dominante: no hay nada que conversar entre las diferentes ramas (naturales y sociales) en las que han dividido el modelo explicativo. La transdisciplinariedad, que es justamente el sustrato que funda la ciencia, hace aguas en nuestro medio dada la negativa permanente de asumir tanto la responsabilidad social, como epistémica del modelo.

Si, en nuestro medio, los pregrados son solo capacitación para el empleo, los que trascienden ese nivel se tornan más tupidos. Los postgraduados, independiente de la disciplina de origen, que debiesen tener una lectura de la denominada 'realidad' más amplia, más universal son justamente los que tienen más reducido el horizonte de sucesos, lo que los transforma en técnicos especialistas - en lo 'social', en lo empírico -; reducen el mundo a una pequeña parcela que intentan, a como dé lugar, mantener incólume, limpia, propia lo que los lleva a actuar en concordancia (incólumes, asépticos y dueños del pretendido saber), lo que los lleva a establecer muros con el que aspiran a que no se filtre hacia fuera su codiciado poder (saber es poder).

La negativa a asumirse como parte de un colectivo para implementar el diálogo fecundo en lo social y lo académico, se evidencia en la falta de compromiso tanto con el modelo mismo (que los lleva a convertirse en 'saberdores de datos'), como con la dinámica social, en lo que se toma partido por omisión: se actúa como si no se actuara, lo que implica un sesgo notorio en la acción porque es imposible aislarse; así mismo los convierte en demandantes, es decir, afectados solo en casos puntuales.

Tal negativa es tradicional en nuestro país. Hemos considerado históricamente que la ciencia está por fuera de la dinámica social, que lo científico es independiente de las contradicciones sociales.

Así se forma a los profesionales y a los investigadores, especialmente aquellos que trabajan en laboratorio, simulando la realidad 'natural'. En las aulas universitarias, independiente de la metodología aplicada, se hace lectura del mundo plana y repetitiva, como si este fuese algo extraño: sabemos bastantes datos de física, química, biología, de protocolos de investigación, de técnicas clínicas y quirúrgicas; es posible repetir los fundamentos del postmodernismo; se instruye sobre funcionalismo, técnicas de escritura, depreciación de productos, el año de promulgación de la ley y su número, como hacer un puente, como intervenir para hacer rendir mas a los trabajadores, se aplican test para llevar a cabo taxonomías conductuales, por ejemplo. Pero todo eso se torna ajeno, por ser receta. Desconocemos la historia de los conceptos; cómo se construyeron los paradigmas; cual es nuestro lugar en esa red; que se mueve detrás cuando hay una interpretación que se hace dominante, hay temor para plantear modelos alternativos y congruentes para representar el mundo; se evade la confrontación de teorías dominantes, entre otros. ¿Que es lo que pasa?, ¿dónde aparece la ruptura?. La respuesta vuelve y gira alrededor de cómo nos hemos construido como grupo y la negativa a reconocernos como tal.

III

Nuestra sociedad, desde sus inicios, se ha distinguido por ser y aceptar ser dependiente de otros Estados en diferentes niveles, especialmente en el plano económico, aspecto que ha incidido en que las estrategias de sobrevivencia estén mediatizadas por tal factor. De allí que lo que el Estado entiende como Desarrollo está atravesado por el capital. Así mismo, tal modo de producción lo ha llevado a ser corrupto e ineficiente, no obstante ser una nación especialista en proferir leyes de todo tipo (tradicción santanderista). Sin embargo, es consuelo, esto es común en Latinoamérica. En fin, si el modelo de Desarrollo es de carácter dependiente, así mismo serán sus estrategias de implementación. El campo que nos compete, ciencia y educación, no escapa a ello.

En efecto. Las estrategias educativas utilizadas refuerzan la dependencia: somos especialistas en la producción de técnicos y tecnólogos lo que, paradójicamente, sostiene la ilusión de ser parte de la elite y, en ello, comportarnos como tales, condición que no permite la interrogación del hacer, del ser, del pensar, ni individual ni colectivamente. De ello, se ha vuelto inherente al rol no cuestionar y solo mirar la superficie, lectura plana de las cosas porque ello es lo que nos permite creer (tradicción cristiana) de que somos otra cosa de lo que somos. No se interroga ni el modelo (condición sine qua non del mismo modelo), ni las estrategias educativas . De allí que se crea que lo que se hace es correcto y bueno en si mismo para los demás, lo que permite afirmar que no hay fundación en la

duda, ni ello genera desencanto, ni hay descentramiento del mundo, condiciones de la modernidad. De allí que en nuestro medio nos consideremos 'la sucursal del cielo' (a pesar que necesitamos mediadores externos para todo). Somos premodernos en una hemidermia notoria.

Por otro lado, pero en la misma dirección, el creer que somos parte de la elite hace que se intente, a como dé lugar, conservar posiciones de privilegio, es decir, el status quo. De suyo, entonces, que los profesionales del país no se interroguen y sean fieles reproductores del establecimiento: la reproducción social pasa y se valida por la universidad, que es la que implementa o propone las estrategias de control!

Sin embargo, aún quedan aspectos no claros en el proceso. Hemos dicho que las acciones humanas, cualquiera ellas sean, son humanas . De esto no escapa la ciencia. Esto permite interrogar argumentaciones que han hecho carrera en el medio, tanto académico como fuera de él.

En nuestra sociedad, con un imaginario cristiano y, en ello, fundada en la culpa, tendemos a responsabilizar al otro o a un tercero de lo que ocurre. De esto, entonces, ¿es posible que la ciencia sea causante de la asepsia?, esto es, ¿es posible que sea el modelo, y no sus practicantes, el culpable?, ¿es, bajo alguna circunstancia, la ciencia aparte de lo social?; ¿no es más respetuoso asumirnos como responsables todos aquellos que intervenimos en el proceso social en general, como en el proceso educativo escolar, en particular?, es decir, ¿no será que debemos asumirnos responsables todos y cada uno de los que nos presumimos científicos, intelectuales, maestros?, o por el contrario, ¿son los demás, aquellos que aceptan el modelo pasivamente (habitantes del mundo de la vida o los alumnos)?; por otro lado, ¿es la institución universitaria, que es construcción social, la que debe responder por la acción humana?, ¿son aquellos que utilizan, con o sin aquiescencia, en su propio beneficio las propuestas que emanan de la ciencia (o su hija predilecta, la tecnología)?; en fin, ¿somos responsables los seres humanos (especialmente aquellos que desempeñamos un papel protagónico en la reproducción social), o es la institución, la cual nos aloja para que llevar a cabo la acción?, ¿es posible que sea una institución responsable de lo que hacen los seres humanos en tal institución o es esta el parapeto donde se justifican las acciones?

De acuerdo a como enfrentemos el quehacer, así lo haremos con los interrogantes que plantea tanto la dinámica social, como la inherente a la parcela de conocimiento que se considera propia. No olvidemos que La Ciencia la construyen aquellos quienes están inmersos en ella, por lo tanto son responsables de lo que sucede, no los demás ni el modelo mismo, porque es solo una representación.

Se es responsable por acción u omisión y es hora de arrojarse las consecuencias que se derivan tanto del modelo, como de las acciones que se realizan bajo su tutela, esto es, se debe asumir el cambio en el quehacer como ciudadanos, como científicos y como actores sociales para ser coherentes con la ciencia que exige, permanentemente, la interrogación y la responsabilidad en las acciones, cualesquiera ellas sean.

Y como asumirlo? La propuesta gira en torno al rol que se desempeña y al lugar en que se asuma, aunque también tiene que ver con el contexto donde se está inserto. Quiere decir esto que, dado que la sociedad funciona como un sistema, el hecho de fragmentarla en subsistemas o estructuras para enfrentar su comprensión no justifica, bajo ninguna circunstancia, el no intentar realizar la síntesis para reinterpretar el sistema y no sólo la parcela (que es fragmentación imaginaria). Los científicos no pueden satisfacerse con explicar, - actuar como si se estuviese fuera-, tienen la obligación de implicar - actuar sabiendo que se está dentro - y esto debe convocar a los sujetos, por principio.

Es esa implicación la que nos ubica en el quehacer social, es decir, la que no nos permite escapar, aunque sea la ilusión: somos seres sociales por principio y el rol - científico -, no es disculpa; es más, se convierte en obligación para interrogar lo social con la misma rigidez con que se hace con otros niveles (que son, así mismo, construcciones sociales: la naturaleza no existe en sí, es la construcción de un grupo social, uno de cuyos fundamentos es el discurso racional-analítico, que establece la dicotomía natura-cultura. Lo que ocurre por fuera de lo humano, puede ser, pero carece de existencia o validez por su imposibilidad de asumirlo en la acción o de nombrarlo).

El asumir responsabilidades sobre las acciones, implica una relectura del individuo (en tanto que sujeto), y de las relaciones que se implementan en lo social y en lo ecológico (relaciones entre subsistemas y entre sistemas, de acuerdo a la elaboración analítica de podamos construir). Esto tiene connotaciones notorias, pues el quehacer cotidiano, como docentes o científicos, debe ser enfrentado para descubrir la intencionalidad intuitiva con que se hace. Quiere decir esto que, la labor también se debe volver un proceso investigativo, no solo para optimizar resultados (en lo tecnológico), controlar el proceso (en lo científico), sino para construir ciudadanía y ponerle intencionalidad, no solo desde la razón, sino desde la emoción; esto es, interrogar el lugar que estamos y en el que queremos estar, para poderlo construir, con toda la angustia que conlleva. Esto debe conducir a la interrogación del grupo social en el cual estamos inmersos y del cual somos

actores, por acción u omisión, es su proceso de consolidación.

IV

Frente a lo planteado en los párrafos anteriores, ¿que podemos hacer?, ¿qué estrategias implementar? No podemos abandonar el discurso, ni las acciones como investigadores, pues se pierde tanto la acción, como la posibilidad de cuestionarla desde el mismo discurso. No se trata de ponernos del lugar del otro (sería esquizofrénico); sin embargo, si se hace necesario modificar nuestro proceso como grupo social, como institución universitaria y, especialmente, como investigadores; hay que plantear nuevas lecturas frente a la ciencia.

Como hacerlo?, se propone, asumir, por fin, nuestro rol y aceptar que ciencia es si no una. Que las disciplinas son solo estrategias metodológicas para enfrentar el objeto (en tanto que ilusión externa); que disciplina científica y ciencia no son sinónimos, y que el lugar donde nos debemos mover es la segunda. Así, las denominadas 'ciencias naturales' deben mirarse desde lo que son: metodologías para leer lo material, orgánico o no; y las 'ciencias sociales' son eso, disciplinas para interrogar lo social, lo humano (aspecto que contiene las 'naturales'. Aceptar que sus diferencias son solo metodológicas y que ambas están atravesadas por el imaginario social que las funda. De forma semejante, aceptar que la Ciencia es solo un modelo y que tiene eficacia solo para aquellos que están insertos en tal modelo y que lo propone, las comunidades lo deben resolver con las herramientas que poseen, esto es, convirtiendo la propuesta en algo con sentido para ella.

Por otro lado, al interior de la educación universitaria, se deben implementar estrategias no solo metodológicas para cambiar la idea existente en estudiantes y profesores, en cada una de las disciplinas, que lo social no tiene que ver lo material y viceversa, como hasta hoy se ha implementado y creído, sino aceptar que lo material, en tanto discurso, está atravesado por lo social y que lo social solo es válido en tanto impacta la estructura orgánica de los seres humanos (y lo que estos construyen, lo que implica todo el entorno). No se trata, insisto, en demeritar ninguna disciplina, ni ninguna metodología, se trata, mejor, de reinterpretarlas acorde a la ciencia, más allá de la parcela del pretendido saber que cada uno ilusiona poseer.

Para esto se hace urgente que los programas académicos que se implementan en nuestro país, se torne más abiertos, más flexibles para que permitan que los que ingresan a las instituciones puedan elaborar un programa de formación acorde con sus expectativas, gustos y necesidades. No

quiere decir ello que cada uno debe hacer lo que plazca. No. Debe pensarse, mejor, en un proceso de acompañamiento de parte de los adultos profesionales, hacia los jóvenes que empiezan su trasegar por la especialización en un área de su elección. Así mismo, si bien debe haber un currículo flexible, también debe existir una parte no negociable: se trata de capacitar para el empleo y/o de formar científicos con toda la exigencia que implica: cada uno hace elecciones de vida cuando ingresa a la universidad y debe asumir las responsabilidades que conlleva esa elección.

Esa apertura, así mismo, debe competir a las hoy denominadas ciencias. Se hace urgente que los científicos en lo social se apropien, no necesariamente con la profundidad del especialista, del discurso de las disciplinas de lo material; viceversa, que los científicos de lo material, se acerquen a lo social pues, es hora que se acepte, como construyen eso material está atravesado por lo social y va en esa dirección. Es necesario que asumamos responsabilidades sobre ello. Ya basta de decir que no tienen que ver.

Una pregunta me asalta, para cerrar este escrito: cuando se hace un informe de investigación experimental (en laboratorio), el hecho de realizar un marco teórico o conceptual, de lado de que disciplina nos ponemos?

Para finalizar, quiero expresar un especial agradecimiento al Doctor Jorge Ossa L, MsC, PhD, Profesor de la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia y Coordinador del Grupo Biogénesis, por su revisión y sugerencias al texto.