

Educación biomédica: ¿racionalidad analítica o racionalidad instrumental? A propósito de la puesta en marcha de un curso de postgrado¹.

Dario Gil Torres²

Grupo CHHES - BIOGÉNESIS
Universidad de Antioquia

Introducción

La anterior es una pregunta obligada cuando se intenta incidir en la modificación de un imaginario que lleva siglos atravesando comunidades que se caracterizan por no querer saber ni preguntarse por sí mismas ni por los conceptos que la atraviesan y, en ello, estructuran, tal lo hacen las sociedades modernas o que se asumen en la Modernidad con carácter dependiente. La pregunta es más acuciosa cuando se hace referencia a un segmento de tal comunidad con acceso a información especializada, es decir, ha sido o esta siendo capacitada en la producción de bienes, servicios y conocimiento especializado o en la dirección de tal comunidad, esto es, los profesionales en las diferentes disciplinas. Ese no querer interrogarse ubica al segmento, y en ello a la comunidad, en la verdad instrumental, con todos los costos que conlleva pues, desde lo social y desde lo personal, se ubican en el Discurso del Amo, discurso que se asume como propio porque refuerza la ilusión de pertenecer a la elite, al pensamiento dominante; estrategia que es implementada desde la misma elite a través de la educación escolar, pues hace parte de su reproducción social

De igual manera, pretender ubicarse en el discurso sustrato de la modernidad, la Racionalidad Analítica³ -RA- (modelo y método explicativo), a través de la Racionalidad Instrumental⁴ -RI- (método de intervención y producción) es negarlas a ambas, dado que la segunda sólo conduce a la repetición y magnificación de respuestas y no a la conceptualización ni a la explicación de la Realidad que se construye en la acción cotidiana y sobre la que, desde la Ciencia⁵, se duda e interroga; así mismo, se niega la pretensión de la RA, cual es conocer y controlar el mundo material y social. Idem, dado que ambos niveles están atravesados por lo simbólico, en tanto se les da existencia a partir de la denominación (Representación), no pueden ser asumidos por fuera de tal denominación, es decir, no tienen existencia en sí mismas: son construcciones. Aún así, desde el Positivismo, intenta ser objetiva y en ello tiene la ilusión de asumir el Objeto en sí, lo que conduce a un doble problema; por un lado, el manipular el objeto conduce a su fragmentación lo que hace que, como tal, se escape; por otro, el sujeto en su pretensión queda diluido en el lugar donde cree estar ubicado: la fusión es imaginaria y hace que el objeto se sobredimensione (objetividad), y el sujeto se minimice⁶. El Positivismo, y su hija predilecta la RI, veda la posibilidad conceptual, como contingencia del sujeto y refuerza su negación en aras de la 'objetividad', pues se pone del lado del objeto haciéndolo el todo: hablar del objeto se hace desde el sujeto (no hay otra forma), pero la instrumentalización niega tal "verdad" y, en ello, la eventualidad y la ilusión de ser Sujeto (más allá del Actor Social que propone A. Touraine). Pretender hablar del Sujeto desde el Objeto es negar la existencia tanto del uno, como del otro hablante, pues se funden pero, en esa dirección, no se autocontienen; en eso, el mundo como constructo humano desaparece de manera mágica y nos ubica de nuevo en la divinidad, lugar donde palabra y cosa son lo mismo, se corresponden unívocamente.

Y, hay que aclararlo rápido, los conceptos no se corresponden con 'la cosa', solo permiten representarla y en ello establecer la cadena signifiante en que podemos ser, puesto que el mundo lo construimos: el mundo existe en representaciones. Esa existencia que fundamos nos permite la nuestra: nuestra característica como especie no es lo orgánico, ni el material genético; somos una especie que emerge a través de la existencia que le damos a lo otro y al otro; en ese intersticio que se funda en la representación, emergemos; somos en el vacío que nos estructura; somos en tanto que representación y esta solo es posible en el lenguaje; es este quien determina el sujeto y a su través estructura la realidad que lo constituye, realidad fundada en la falta dado que el lenguaje no es Sujeto ni Objeto, es representación; en esa dirección, ninguno es posible de asir en sí. De allí, que ni el Objeto ni el Sujeto digan lo que son, no obstante es este último quien puede darle existencia al primero y emerger con otro, en su reconocimiento, algo así mismo ambiguo: Yo no es sujeto, es efecto del lenguaje; de la misma

forma, el objeto no es en sí mismo, es en tanto construcción y esto solo es posible en la relación con el otro, lo que deja un remanente, queda siempre un algo por fuera que nos moviliza a buscarlo con la ilusión de Ser.

En esa búsqueda es que advienen los modelos que intentan explicar las construcciones que emergen del discurso. Uno de los cuales es el Modelo científico, discurso base de la secularización del mundo y cuyo costo es el desencanto, pues no se puede sostener en la ilusión de asir las cosas en sí, solo pueden analizarse.

El objeto como ilusión de completud

Densa y difícil introducción a un texto que pretende justificar un 'por qué' es necesario interrogar los conceptos que se postulan desde la Ciencia, para intentar entender la ambigüedad en que se fundan y le permiten al modelo científico la intervención en 'la cosa', intervención de la que resultan discursos, fragmentos y, para generar algún tipo de sosiego a las comunidades, objetos (como remedo de control de la naturaleza).

Se aspira, en esa dirección, a que los conceptos 'asidos' puedan guiar un método, no para 'conocer' los objetos ni conocerlos como sujetos (ambos eventos imposibles), sino para demitificar la ilusión que ha fundado a los investigadores positivistas: las cosas no existen en sí, solo se construyen con otro. Así mismo, para intentar un acercamiento conceptual a la labor educativa escolarizada, a partir del presupuesto que es imposible educar en una dirección y menos desde el dato, pero que no por ello se debe dejar de lado; es claro que una justificación para la labor educativa es que el animal humano nazca para el lenguaje y desde ello se estructure en el vacío que lo moviliza a buscar el algo imposible remanente y pueda implementar relaciones con semejantes para construir la realidad y que, en sociedades modernas, puedan reconstruirla a través de intervenciones sustentadas en la Ciencia.

Así, la educación (no solo escolarizada) permite implementar acciones que lo sostienen vivo. De igual forma facilita que las sociedades puedan estructurar el imaginario que los sostiene en tanto grupo. De esto algunas sociedades implementan estrategias para conservarse sin interrogar su mito fundante, Otras se han permitido interrogarlo y ello ha incidido en el cambio de imaginario, secularizándolo. No obstante, esto ha incidido en la perpetuación de la angustia como síntoma dado que no hay donde poner el remanente, excepción hecha del objeto, aspecto que no genera sosiego aunque si aumenta su demanda (justificación de la llamada 'sociedad de consumo').

En efecto. En tanto que representación, los objetos refuerzan el vacío aunque por momentos permiten sostener la ilusión de completud a la que aspiran sociedades que se mueven alrededor de su posesión y acumulación, en cualquiera de sus formas (sea en el mundo de la vida, sea en la actividad científica). Esa ilusión fomentada desde la RA y materializada por la RI permite, entonces, que la comunidad pueda establecer Representaciones Colectivas y llevar a cabo su reproducción social, ya no solo desde la verdad del discurso religioso, sino desde el objeto que emerge ante sus ojos. En tales Representaciones ya no importa ningún modelo explicativo, importa el objeto en la acción significativa.

II

De lo anterior se propone que la labor educativa, con énfasis la escolarizada, en estas sociedades debe tener y se le debe poner intencionalidad en medio de la ambigüedad que la genera, que la sostiene. Tal labor, aún en su imposibilidad y especialmente cuando se intenta "formar para la especialización y el empleo"⁶, obliga a ubicarnos de un lado del discurso para darle direccionalidad, mucho más acá de la claridad imposible pues, desde la RA, es ficticio atrapar los conceptos como reales, verdaderos; se les debe poner intencionalidad con la ilusión de impactar en alguna dirección. Se trata de, al menos, interpretarlos para cumplir propósitos básicos de tal racionalidad, como estrategia de reproducción grupal.

Y cuales son éstos propósitos? Se pueden proponer varios, todos fracasados por principio aspecto que los convierte en su motor. El principal es que permite creer que la cosa en sí es posible de asir y a través de ello existir⁷; en cadena, esto conduce a una nueva ilusión: la existencia del individuo,

como ser completo, dado que cree asir la cosa y a su través ser pleno, feliz (puede saber de las cosas fundamentales: origen, sexualidad y muerte, núcleos sobre los cuales se fundan las "ciencias 'naturales') aspectos básicos para la comunidad; ilusión que es reivindicada tanto por el grupo social - a través de la asignación de derechos-, como por el mismo individuo en su pretensión de ser Yo (emergencia de su existencia).

Sin embargo, es paradójico, también lleva la negación de su existencia (aspecto clave en la RI): cuando se cree 'coger la cosa en sí', en ese mismo instante se escapa, pues lo que ase es Representante, lo que obliga a seguirla con la esperanza de que, efectivamente, sea posible poseerla. Es más, tan evasiva es, que la misma ciencia establece una trampa autoaplicada para justificarse: las 'ciencias sociales y humanas' no son más que la aceptación inconciente, no racionalizada, de que no hay más que la ilusión de asir el concepto que representa (aspecto de por si importante: la ilusión es quien facilita la intervención).

Lo anterior, justificación de la existencia del modelo secular, se ha traducido como si fuera un conflicto emanado de algunos que pretenden ser 'científicos' sin cumplir los propósitos de la ciencia positiva, es decir, del siglo XIX (la reproductibilidad y la predicción a través de la matematización características de las disciplinas empírico-analíticas). De allí la negación a dar status de ciencia al estudio de lo social. No obstante, el aspecto es traducible en la incomunicabilidad que ha cruzado a las disciplinas: se comportan de acuerdo a los métodos que utilizan y fomentan la taxonomía tan característica en nuestro medio: los instrumentales y los discursivos.

Esa brecha no sabemos como enfrentarla a pesar que es reciente e histórica y en ello susceptible de cerrar a partir de la aceptación de que el objeto se le puede cruzar, pero no asir y que las diferencias entre las disciplinas son solo de métodos; que la ciencia es solo UN modelo que responde por la secularización del mundo y permite representarlo, de manera diferente al modelo religioso; que si bien hay diferentes disciplinas⁸, su diferencia no es de propósito. No obstante, en nuestro medio nos fundamos como investigadores en esa falsa dicotomía y cada uno cree estar parado en el lugar verdadero y de él no nos queremos mover por la ilusión de completud que nos alimenta.

Por esto, es necesario movilizar a aquellos que quieren insertarse en el modelo científico; de allí la intencionalidad que se le debe poner al proceso educativo. Tal intencionalidad, así mismo, debe llevar a interrogarnos como sujetos, como científicos y/o educadores, lo que nos conduce a un mar turbulento, el de las interrogaciones: ¿de que lado nos debemos poner en el modelo?; ¿es la RI lo fundamental en el proceso de secularización?; ¿cuál es el objeto de la Ciencia: lo material o lo social?, ¿es esto una falsa dicotomía?; ¿son las denominadas ciencias naturales (cuyo objeto es 'material', como elaboración discursiva) o las llamadas ciencias sociales y humanas (cuyo objeto son las relaciones que se implementan entre los sujetos, en tanto que elaboración discursiva), los lados?; ¿hay que escoger una u otra o existe otra posibilidad?.

Parece que sí, pero debemos asumir las consecuencias que emergen del modelo y pararnos en y desde el modelo mismo, aspecto no fácil pues hay que enfrentar imaginarios arraigados entre los investigadores, representaciones que cada uno cree verdaderas, en tanto le han servido para estar en el lugar que está, es decir, ser en completud (que es lo permite ilusionar la instrumentalidad y por lo tanto creer en ella, lo que crea la sinonimia).

La ilusión, entonces, determina la labor que se desempeña, (investigación y/o docencia). En la primera se construye un halo de arrogancia que se constituye incomunicabilidad y negación del otro; en la segunda, la negación del otro, en tanto que carente; de allí que cada uno sienta que es el faro que ilumina el camino del alumno (el sin luz).

III

Lo anterior se evidencia cuando planteamos un curso de cualquier tipo en la institución universitaria: creemos que es el curso que necesita todo mundo para poder ser. Y esa idea es determinante y se actúa en concordancia. Solo que muchas veces carecemos de la argumentación necesaria para sostener tanto el curso, como la posición. Sin embargo, hay posibilidades de

establecer una lectura que nos sostenga no como únicos, sino con intencionalidad: al discurso se le da ideología, para que sea esta la que guíe la metodología y esta a su vez a los contenidos, no viceversa; teniendo en cuenta, adicional, que hágase lo que se haga es un curso fracasado (aspecto que se convierte en su fortaleza).

En efecto, cuando se plantea un curso universitario es necesario preguntar aspectos referentes a tal curso, aunque puedan parecer irrelevantes, por ejemplo ¿a cual disciplina corresponde?, irrelevante pues el rumbo se construye, lo que remite a la episteme, es decir, al sustrato que facilita el camino: ¿el curso se mueve alrededor de la argumentación como explicación, es decir, la pregunta es la guía?; o ¿tal discurso es para lo instrumental, es decir, a lo llamado 'demostrativo', por lo tanto buscamos estandarizar la respuesta?. Ambos aspectos válidos en tanto exista claridad en la intención.

Así emerge otra serie de preguntas: ¿si es la interrogación la guía, esta se debe matricular en las disciplinas sociales o en las naturales?; también es válida la pregunta con referencia a la 'respuesta'; y, en cadena, salta la siguiente ¿deben ser las 'ciencias naturales' o las 'ciencias sociales' las que guíen el sendero por donde se ha de mover el grupo (el que permite estructurar el curso)?, esto es, ¿debemos preguntarnos, a priori, cual es el programa que desarrollan los estudiantes, antes de estructurar y negociar el curso que se pretende trabajar?, este interrogante incide notoriamente en la propuesta: por ejemplo, si 'el responsable' es del campo de lo social y el grupo es de 'lo natural', el nivel de complejidad se disminuye hasta hacerse imperceptible; viceversa es valido y en ambos el modelo racional analítico pierde sus fundamentos por su reducción a los datos, fórmulas o ecuaciones, muchas veces sin coherencia o pertinencia. De esto, los estudiantes consideran un molesto estorbo aquellos cursos que no los ubican rápidamente en su disciplina.

Esto nos conduce, irremediamente, a otra: ¿es posible que un curso se le plantee 'simplemente' desde lo racional analítico?, es decir, ¿a través de la escolaridad (problema pedagógico), es posible hacer ciencia? o ¿lo educativo escolarizado solo es un problema de sistematización de información?, pero ¿qué tipo de información?; ¿con que criterios se selecciona esa información?; ¿por qué se veda información a los estudiantes frente a lo social o a lo material, según sea la disciplina elegida?; ¿cual es el juego personal y social, que existe detrás de las elecciones (programas, contenidos, metodologías, incluso didácticas)? Son problemas emergentes en la conceptualización y obligan a reflexiones.

Por otro lado, trascendiendo lo informativo y ubicándonos en la justificación de la educación como reproducción social, se suscitan otros interrogantes que cuestionan el quehacer universitario. Así, ¿es posible trascender la relación para intentar que más que alumnos, existan estudiantes; otros en reconocimiento, válidos en la interlocución?; por último ¿es viable esto en dirección al proceso de especialización o capacitación laboral (algunos de los propósitos de la universidad)? Es difícil, no obstante se puede hacer el intento.

Curso de Universitología y Pedagogía

Las anteriores reflexiones, lanzadas con el ánimo de fomentar la discusión, son producto de la evaluación de un curso de postgrado en Ciencias Básicas Biomédicas. Lo que sigue es una interpretación de lo que se hizo en él.

En el curso Universitología y Pedagogía, ¿cuál era la intención?, ¿acaso la había o solo emergió producto de una reflexión a posteriori? Frente a la segunda pregunta, hay que decir que la hubo y fue modificada por la reflexión tanto durante como después del curso. Veamos como se enfrentó la primera.

En primera instancia y con todas las buenas intenciones (con la inocencia que conllevan), se quería movilizar a los asistentes en la dirección que pudieran hacerlo después de establecido el contacto, esto es, después de plantear la propuesta inicial, aspecto que iba, parece, en contravía con las intenciones con que llegaron los estudiantes: la propuesta de los coordinadores era interrogar la Universidad (como institución histórica que ejerce crítica social, especializa en un área del conocimiento científico y prepara para el empleo) y la forma de su quehacer (dinámica

de perpetuación del status quo; validación del control social; interrogación de modos de acción; magnificación de la eficiencia social; propensión por la implantación de biotecnología; interrogación de los modelos explicativos del mundo; validación del conocimiento lineal; propocisión de un conocimiento dinámico; propención por la conservación de la taxonomía social; fomentar la ilusión de la ciencia; hacer crítica social, entre otras muchas); la de los estudiantes, recibir capacitación en didáctica e instrucciones para dictar clase; ser validados en su conocimiento; evacuar un curso estorboso en su formación biotécnica, pues no enfrentaba la nemotécnica ni la ecuación, ni lo instrumental.

Las intenciones chocaron desde la acción misma, lo que hizo emerger otras no presupuestadas, porque no se ubicaban en la razón (sueño de los profesores), ni en la imaginación (acción fantasmal que nos cruza a cada instante), por tanto estaban por fuera de las buenas intenciones y de la practicidad de los estudiantes. Tal cruce movilizó al colectivo en diferentes direcciones, e hizo del curso una labor creativa y constructora de subjetividad, entendiendo esta como posibilidad que cada uno se hiciera responsable de sus acciones y fuera crítico frente a acciones de los demás (en ello, abierto hacia los otros en reconocimiento), para construir acciones en otros lugares, no de manera coordinada (como acción tutoriada), sino de responsabilidad como acción social.

El curso, entonces, permitió, más allá de las intenciones de los docentes (docentes!) y las expectativas de los alumnos (alumnos!), emerger otras intencionalidades, esta vez más colectivas, que facilitaron (y obligaron) la reconstrucción de las intenciones iniciales (en el caso de los estudiantes, imaginarias pues no fueron explicitadas, pero que emergieron en la acción) de cada uno de los asistentes a dicha actividad. Así mismo, abrió posibilidades de proyectos de intervención social e investigación en otros lugares del ámbito universitario.

Dentro de esas emergencias se llama la atención sobre algo que los docentes temen: no saber. El saber, en tanto reconocido por el estudiante, es lo que brinda seguridad, porque es sustrato de autoridad y poder en la relación académica que se establece. El 'no saber', brinda la posibilidad al otro de derrumbar la imagen de perfección que tiene del docente. Esa imagen desgarrar en la acción la ilusión del docente (completud, saber enciclopédico, estar del lado de la divinidad). Eso hace que se sienta desnudo, sin autoridad (poder); aunque, desde otra lectura, facilita la reconstrucción de manera permanente.

El curso, así mismo, abrió posibilidades de plantear estrategias diferentes en el proceso evaluativo, más allá del eficientista y métrico (que se juega en el plano moral y del que, autocrítica, no pudimos escapar). Aún los errores cometidos en el proceso (errores que alimentan la reflexión sobre el proceso, uno de cuyos resultados es este texto) y convertidos en estrategias puestas en acción, hizo que se pudieran construir alternativas de trabajo: es posible la coevaluación; es posible la conversación en reconocimiento como sujetos. Esto indujo a que la calificación pasara a un segundo plano (que, si bien es la forma en que hay que remitir 'notas', son posibles de replantearlas permanentemente para que 'todos ganen' en lo cualitativo, sin sentir que se está negando al otro, ni que se está regalando nada, dado que esto es pecado capital en la lucha por la sobrevivencia darwiniana) y pueda ser un proceso constructivo diacrónico.

Por otro lado, el curso permitió al grupo -profesores y estudiantes - preguntarse por la taxonomía tradicional (profesor que sabe; alumno que no sabe y debe aprender en la dirección presupuestada a priori); como también hacerlo frente al discurso sustentador de la secularización: ¿el curso se ubicaba en la ciencias naturales o en las ciencias sociales?; ¿era RA o RI?. La respuesta no ha fácil y en buena medida sigue desconocida, dado que si bien no hubo la instrumentalización en el laboratorio, si hubo que enfrentar su discurso, pues los estudiantes se movilizaban en esa dirección: eran estudiantes de una especialización en Ciencias Biomédicas. Y hubo necesidad de argumentar en esa dirección: todo lo que hagamos impacta en la estructura orgánica nuestra; y la reflexión sobre ello es Biología. Habría que preguntarse, en otro momento, si la Biología es 'natural' o social. Como primer intento pensamos que es social y natural de manera simultánea. No obstante el espacio queda abierto a nueva reflexiones.

Por último, permitió cuestionar la dicotomía docencia-investigación porque hubo posibilidad de ubicarse , con la participación de todos, en el modelo explicativo científico mismo y no en una disciplina particular. Esto nos permite afirmar que en la Universidad nos debemos mover justo allí, en la ciencia como modelo, para cuestionar el saber y el hacer, diferencia grande con la escuela (que socializa) y los tecnológicos (que capacita). Es en la Universidad y desde la ciencia que debemos cuestionar la ciencia y todas sus emergencias. No vemos otra posibilidad.

¹ El texto es producto de la reflexión sobre el curso de Pedagogía y Universitología trabajado con los estudiantes de Especialización en Ciencias Básicas Biomédicas de la facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia, llevado a cabo en el año 2000, trabajado junto con los profesores Jorge Ossa, Alberto Duque.

² Biólogo, MSc. Profesor Universidad de Antioquia.

³ Cuyo sustrato es la filosofía. Desde esa perspectiva, Ciencia y Racionalidad Analítica son sinónimos.

³ Resultado de la conjunción Techné y Logos, aspecto que refuerza las falacias de la modernidad: el control de la Naturaleza a través de la auscultación de la ‘maquina universal’, con el propósito de conocer la mente de Dios. De allí su fracaso: siguió los pasos del mito cristiano

⁴ Asumimos en el texto Ciencia como Racionalidad Analítica; Tecnología como racionalidad Instrumental.

⁵ La ciencia, se dice, es independiente del científico. Parece, desde esa perspectiva, que el discurso tiene vida propia.

⁶

⁷ ⁶ como quehacer universitario y como estrategia de reproducción social a través de la validación de las dinámicas sociales desde el discurso científico

⁸

⁷ Que es el postulado básico de la RI.

⁸ Cuyo objeto, independiente del que sea, lo asumimos externo a pesar que la elaboración de él es interna: solo podemos representar lo que podemos representar!

