

Acerca de la blandura de algunas ciencias

Facundo Ortega

A fuerza de oponer humanismo a ciencia, pensar acerca del sentido de las prácticas de conocimiento se ha convertido en el principal enemigo del saber, la sabiduría se ha excluido de las cátedras y con ella la capacidad de enfrentar una inercia histórica donde la polarización teórica es fundamentalmente el efecto de la polarización social. Historia desarticulada por rupturas y —hasta hace menos de una década— permanentemente vigilada por una mirada autoritaria que parecía no permitir alternativas entre la sumisión o la rebelión violenta.

En el campo de la reflexión sobre lo social esta polarización dividía el mundo —y sus efectos aún tienen permanencia— entre quienes suponían que toda reflexión sobre lo social debe estar precedida por una mirada ética sobre el mundo y aquellos para quienes la negación de toda visión ética es la condición necesaria para alcanzar una ciencia de la sociedad.

Esta oposición, en el marco de un proceso histórico que no permitía el desarrollo tanto interno como en relación a la sociedad de una dinámica positiva de construcción del conocimiento, confirmó una tendencia entre los intelectuales argentinos: la de anclar el interés y de allí la producción científica en la pura negación.

La convicción por negación es el camino más rápido para desviar el conocimiento hacia el cliché. El humanismo en forma de cliché para legitimarse como científico sólo se contrapone a otro cliché pero esta vez antihumanista; en ambos casos hay una sobreimpresión del sentido bajo la forma de definiciones ideológicas de prehumanismos y de contra-prehumanismos: en ninguno de los casos el sentido aparece como búsqueda sino como un constructo que finalmente encuentra su único "sentido" en la oposición. Conflicto estéril que hace perder de vista la riqueza de los intercambios teóricos y metodológicos entre ciencias tanto próximas como alejadas entre sí.

Desaparecida la oposición resta la desorientación: la destrucción sistemática de la búsqueda del sentido impide advertir que las teorías no se crean automáticamente de esa destrucción. Se conforma así la ilusión —por una traslación al plano teórico de los mecanismos intuitivos de la práctica— de que, a partir de la acumulación de visiones críticas es posible —automáticamente— elaborar constructos "correctos". Esto presenta una isomorfía con los aprendizajes que se elaboran en la vida cotidiana donde partiendo del ensayo—error se encausa la acción, sólo que —en este plano— la corrección se produce a través de nuevas prácticas donde vuelve a ponerse en juego la trama de situaciones anteriores. Esta pseudo—construcción, por reducciones sucesivas de otras perspectivas teóricas —también por apropiación— vuelve a plantear el viejo problema, ya

advertido por Kant, del acto de constitución de conocimientos en relación a la apropiación de conocimientos ya construidos. La "evidencia" de los constructos en la apropiación *post hoc* genera en los "espíritus inadvertidos" lo que podríamos llamar el *efecto de construcción*.¹ El efecto de construcción actúa dentro del reduccionismo dialéctico borrando la distancia entre el sujeto y el objeto de conocimiento, creando la ilusión de la realidad —como evidente de suyo— ajena al acto de construcción. Banaliza las dificultades propias de la elaboración del conocimiento y de allí se desliza al hipercriticismo: resultado directo de la des-ubicación del juicio.

Así, creando la oposición —por sí sola— la ilusión del sentido, la lucha por el poder se instauró en el principal acto fundador de sentido.

La oposición entre ciencias "duras" y ciencias "blandas" y dentro de las ciencias "blandas" la oposición "humanismo" - "cientificismo" introdujo una dinámica donde la oposición, por sí sola, monopolizó el significado de las prácticas.

Las ciencias sociales, las ciencias blandas por excelencia (o por falta de excelencia según sus detractores) se debatían entre ideologismo² y metodologismo a costa de la pérdida del sentido, reflejaban en su interior un conflicto con pretensiones epistemológicas que era principalmente una lucha para imponer un capital simbólico.

Disciplinas sospechosas de dar instrumentos conceptuales a mentalidades "inmaduras" hasta el punto de sólo ser aceptadas como postgrado (como fue el caso de la sociología en la Universidad de Córdoba) se convirtieron en el eje de un conflicto donde el poder encontró un aliado en las ciencias "duras".

Por un lado un hipercriticismo con pretensiones iluministas, por el otro un científicismo donde toda crítica era sospechosa de una exagerada búsqueda de sentido.

La reflexión sobre lo social en la universidad se encontró, así, inmersa en un sistema perverso. En sí misma engranaje en un sistema de conflictos ideológicos, dividida al interior en total isomorfía con ese conflicto, debía legitimarse para ocupar un espacio simbólico, recurriendo a los mismos criterios epistemológicos que las autodenominadas ciencias duras

¹ Llamamos *efecto de construcción* a la confusión entre la apariencia pasiva y la activa.

² Denominamos así a una tendencia muy arraigada en la reflexión dóxica acerca de lo social pero que en muchos casos se traslada al plano de las construcciones con pretensión científica. Parte del supuesto de que la ubicación —tanto valorativa como antivalorativa— es condición suficiente de demostración.

prescribían —paradójicamente desde la filosofía— como paradigma metodológico universal.

Todo esto por cierto no hizo más que ahondar la divisoria entre "teoricistas" y "metodologistas". Los mismos procesos sociales parecían dar razón a las opciones en el campo del conocimiento: procesos tan caricaturescos como reales, tan trágicos como grotescos pero donde no parecía haber otro lugar que el de las opciones que se acerrojaban desde el poder.

Detenidas en su proceso de autoconstrucción, en su dinámica interna, las ciencias sociales mantuvieron esa polarización en tanto que, en los países centrales, las transformaciones en el plano intelectual acontecían simultáneamente a las rápidas transformaciones en el plano social.

Algunas de sus características fueron: la desaparición de los "héroes" intelectuales, la fragmentación de los paradigmas, la ruptura de las barreras ideológicas. Simultáneamente la dispersión y la ampliación de los trabajos de investigación dejaron cada vez más espacio al periodismo en el tratamiento de los grandes temas de la sociedad.

No por obra de la casualidad se reformuló la separación entre lo cualitativo y lo cuantitativo, entre lo teórico y lo metodológico, entre lo macro y lo micro.

La demarcación entre lo científico y lo no científico perdió la rigidez de la era popperiana y la flexibilidad en la construcción del conocimiento comenzó a ser parte fundamental de la sistematicidad. Todo esto quizás no sea un modelo a seguir pero importa rescatar la continuidad entre lo social y la reflexión acerca de lo social.

Nuestra discontinuidad también tiene que ver con ese proceso que se rompió, con un trabajo docente que cuando comenzó a recuperarse pareció necesitar re-partir de donde se había detenido; de todas formas no había reflexiones sobre las cuales hablar más allá de la intuición, del impacto que las transformaciones sociales tenían sobre la práctica —en muchos casos adormecida o enmohecida— de pensar lo social.

Quizás ese fue uno de los factores por los cuales se reimplantaron viejos conflictos aun cuando desaparecían rápidamente los soportes sociales y políticos sobre los cuales se habían construido.

Así, los intelectuales intentaron legitimarse por esas prácticas —más allá de la sistematicidad— presionados por las urgencias: urgencias docentes, urgencias de interpretación, urgencias, en resumen, de llenar un vacío que la visión del mundo de los intelectuales europeos no podía llenar pero que parecía poder hacerlo efecto de construcción mediante.

Actualmente las opciones siguen siendo fragmentadas, dentro de un mundo que se fragmenta, sin que la reflexión alcance a explicar el cómo y el porqué, la prisa vuelve a ocupar un espacio dentro del pensamiento y también avala la confusión, las escisiones en el campo intelectual avanzan, rápidamente, rescatando viejas oposiciones rejuvenecidas. Así es

como se vive una separación entre ciencias duras y ciencias blandas que no es sino otro síntoma del subdesarrollo pero que además bloquea la cada vez más necesaria reflexión sistemática sobre el mundo social.

La discontinuidad no sólo produjo la ausencia de una generación sino también la ausencia de todo lo que esa generación habría hecho, de la forma en que habrían repensado la generación anterior, procesado sus oposiciones, continuado la construcción, incidido sobre la reflexión: el reduccionismo dialéctico suplantó la lenta tarea de producción.

Cada ruptura institucional, desarticulando la dinámica interna del campo intelectual, prolongaba el lado oscuro del cientificismo, el de la indiferencia por las conclusiones, parciales, incompletas a rehacer o a transformar y donde el método era el único fin.

EL SENTIDO BAJO SOSPECHA

Pensar lo social es sospechoso, hay una desconfianza sistemática sobre toda reflexión acerca de lo social. En una sociedad que desprecia (o teme) los matices lo peor que puede ocurrirle es confirmarse con intelectuales que de ese temor hacen profesión de fe, que recurren a argumentos efectistas, que se legitiman en la procesión de citas.

El autoritarismo sin duda contribuyó al mismo tiempo que a hacer del método el objeto exclusivo y excluyente de las prácticas científicas, a hacer de la erudición el paradigma del saber: saber es saber sobre "los que saben", no reflexión desde este mundo sobre este mundo. La "seriedad" era y aún entre muchos lo es, refugiarse en el mausoleo de la erudición. Pensar lo social desde lo social es una audacia aun cuando se lo haga sistemáticamente. Pero las viejas oposiciones aún dominan los conflictos en el campo intelectual, las rupturas mal resueltas parecen todavía dividir los campos entre la autosuficiencia del método y la autosuficiencia de la intuición trascendental. Las viejas soberbias no reconocen su decrepitud, su esterilidad y pensar lo social sigue debatiéndose entre un estilo de construcción donde lo concreto se reduce a la ejemplificación, (generalmente los ejemplos de los que surgen los constructos, con lo cual se cierra el circuito de la demostración: "atrapar el ejemplo" nos permite pasar de la ilusión didáctica a la ilusión de la demostración), es decir meros apéndices de los constructos y por otro, el ascetismo metodológico que reduce el imaginario a lo demostrable antes de intentar demostrarlo. Entre el método inútil y el método-censura no hay teorías de alcance medio que puedan dar respuesta simultáneamente a las exigencias de sistematicidad y de información sobre el mundo social: o hay construcción teórica con método o no hay investigación posible: el "alcance", definido en función de las pretensiones no se puede calcular científicamente.

¿Para qué pensar lo social? Esta es una pregunta que nos remite a otra: ¿es necesario encontrar un sentido a la investigación científica? ¿Encontrar un sentido no implica sesgar los resultados? Un positivismo que trata de resolver los conflictos sociales y encuentra siempre la razón en el poder y un criticismo iluminista que busca develar los mecanismos de dominación pretendiendo "dar conciencia" como si el mero darse cuenta implicara automáticamente —por parte de los actores sociales— una devoción por las transformaciones políticas y económicas, son los dos polos de la ignorancia sistemática acerca de lo social. La conciencia no es una categoría sociológica ni una instancia que imponga automáticamente la "verdad" al servicio de las grandes transformaciones porque en el medio hay riesgos, hay cálculos, hay siempre un interés que se refuerza (particularmente en nuestros días, un pragmatismo "conciente"), hay historias grupales e individuales sedimentadas a través de infinitud de prácticas que han impuesto una lógica que va de contramano a la lógica intelectual y que esa misma lógica impide ver.³

En la actualidad cambian vertiginosamente el valor y las prácticas políticas, la relación al conocimiento, el sentido del trabajo y del tiempo libre, las relaciones interpersonales, las comunicaciones y los intentos por explicar desde los países centrales las transformaciones sociales coinciden en destacar una tendencia al individualismo, a la autosuficiencia personal, al relajamiento de los valores, a la crisis de las ideologías y al desarrollo de un pragmatismo donde los derechos individuales superan rápidamente las obligaciones. Todos estos fenómenos—objetos del conocimiento sociológico— actúan también como sujetos ya que hacen aún más difícil encontrar espacios desde donde se pueda proponer una reflexión sistemática sobre lo social.

La autosuficiencia de las prácticas hace irrelevante pensar en ellas y menos aún hablar de la búsqueda de un sentido. Por el contrario como bien lo señala P. Bourdieu las prácticas son tanto más eficaces cuanto mayor es el ocultamiento de su significado explícito y esto —paradójicamente— es cierto en el mismo campo universitario: el espacio aparentemente privilegiado para la búsqueda del conocimiento.⁴

Grave en países donde hay continuidad político institucional, pero con un desarrollo de la investigación y de la reflexión sobre lo social que le dan una legitimidad difícilmente discutible en el nuestro, las ciencias sociales deben enfrentarse con los resabios de la intermitencia autoritaria.

³ Cfr. Pierre Bourdieu: "La logique de la pratique", en *Le sens pratique*, Ed. de Minuit, París, 1980, cap.V.

⁴ Pierre Bourdieu, *Homo Academicus*, ed de Minuit, París, 1984.

Resabios que tienen una expresión institucional —como lo indicáramos anteriormente— en la ausencia de carreras como la antropología y la sociología en la mayor parte de las universidades del país e indirectamente la falta de una reflexión sistemática sobre lo social en otros campos de conocimiento que lo requieren como los de la salud, la educación o en carreras como psicología, historia, geografía, etc.

Pero también hay resabios en la misma comunidad universitaria donde el desconocimiento sobre los últimos (aunque también de los primeros) desarrollos teóricos y metodológicos en el campo de la reflexión sociológica coexiste con la creencia ya vulgarizada de que todos tienen derecho a opinar, y es sólo eso: opinión, *doxa*, pero legitimada como *episteme* desde la autoridad que confiere el dominio de ciencias auto-denominadas "duras", y cuya dureza parece transmitirse mucho más allá del ámbito específicamente científico. En efecto, en muchos casos —por suerte no en todos— parece haber un desconocimiento de que la flexibilidad es una condición necesaria para el desarrollo y la transformación del conocimiento sistemático: nunca la rigidez.

DE PRISAS Y REDUCCIONISMOS

Pero en el campo de las ciencias sociales también hay rigidez, una rigidez que deriva en parte de las condiciones que impusieron las instancias político institucionales a su supervivencia en los años de plomo. Recién mencionábamos las urgencias como una instancia —entre otras— que desarticulaba la posibilidad de una construcción sistemática del conocimiento de lo social pero es posible que las urgencias sean tanto causa como efecto. ¿Cómo volver del reduccionismo que se impone desde las prácticas docentes a un plano de construcción del conocimiento desde el mismo lugar donde se construye?

Las teorías (o debemos llamarlos extractos tendenciosos de cuerpos teóricos) que "reducidas" al mínimo transmisible definido por una dudosa evaluación de las capacidades de los alumnos y sobre todo de los tiempos disponibles en la cátedra crean la ilusión de lo ya sabido por "lo ya visto". Y la densidad de las construcciones teóricas en la dimensión de su proceso de construcción es sometida o a un intercrítico reduccionista o a la tímida mirada del profesor con pretensiones objetivistas que desarticula también toda posible transferencia al campo de la investigación. La desubicación docente desubica también al alumno cooptando el reduccionismo como instrumento legítimo de interpretación.

La investigación —decía Weber— es necesariamente un sacrificio, una

limitación del conocimiento que debe centrarse y concentrarse.⁶ No es posible —y en el campo de las ciencias sociales menos aún— agotar todo lo que se ha pensado sobre lo social para comenzar a pensarlo.

Las síntesis teóricas destruyen —cuando se constituyen en el único paradigma de saber— las sugerencias analíticas, las pequeñas pero profundas luces acerca de los fenómenos sociales. Esta apariencia de saber, esta autonomía de la consistencia que confunde lo lógico con lo sociológico desplaza un orden de construcción del conocimiento —sobre la dinámica de la observación— hacia un conocimiento basado exclusivamente en el orden.

El reduccionismo dialéctico que produce un pasaje tan rápido de la pasión a la crítica no hace sino perpetuar un estilo de teorización cuya característica principal es la banalización de la operacionalidad: la complejidad especulativa suele ser directamente proporcional a la simplicidad heurística.

SER PARA LA DOCENCIA

El ser para la docencia se caracteriza por un reduccionismo activo que desplaza la necesaria situacionalidad del investigador hacia una trans-situacionalidad: se pasa de la acción a la expectación. Tanto interesa todo como nada vale realmente, todo es objeto de una trans-crítica, crítica puntual, no posicionada, no dirigida a la construcción, agotada en una destrucción que al modo de las filosofías ingenuas de la conciencia supone la apropiación tan automática como no explícita de la verdad. Obsérvese aquí cómo la oposición condiciona la libertad aprisionándola en la univocidad del sentido.

Una de las apuestas del autoritarismo fue no sólo recortar las Ciencias Sociales hasta hacerlas prácticamente desaparecer, sino condenarlas a la docencia eterna: allí el cómo, el porqué y el para qué, elementos indisociables de la ubicación en un proceso de construcción, no tienen cabida frente a la autosuficiencia de la transmisión.

Aquí es donde aparece en su forma más aguda la paradoja del profesor (de aquél que sólo es para enseñar): si el profesor tiene algo para enseñar, luego lo que enseña no es sólo a aprender y si enseñara sólo a aprender no tendría nada que enseñar.

El enseñante sólo puede enseñar si es capaz de salir fuera de sí, dejar de ser enseñante para participar en el mundo, para situarse, para dejar de ser un desubicado.

⁶ M. Weber, "La ciencia como vocación", en *El trabajo intelectual como profesión*, Bruguera, Barcelona, 1983.

Esto significa que sólo se aprende a ser enseñante cuando se deja de serlo. Por otra parte el mejor alumno es el que aprende a no serlo más: de no ser así se corre el riesgo de ser sólo un eterno "buen alumno".

El saber docente parece limitarse al estar al tanto de. El estar al tanto suplanta la práctica del descubrimiento y esta es la cooptación perfecta del ser profesor, donde la paradoja didáctica deja de ser tal porque el ser profesor encuentra ahora un sentido en el mundo: un mundo en el cual saber es estar al tanto de.

Es posible que el primer mensaje oculto que nos transmite la escuela sea el de no preguntarse para qué y por qué. Estar en situación de aprendizaje exige primero des-ubicarse en relación a la vida cotidiana: ser para el conocimiento. —¿Por qué? porque el conocimiento vale por sí y para sí. —¿Para qué? y esta es la respuesta más frágil: para aprender.

¿Cuántos reduccionismos surgen del gratuito ejercicio didáctico? Esto es, hasta qué punto la marcada tendencia docente al reduccionismo no se debe a la febril actitud clasificatoria del ser para la docencia, del saber sólo para transmitir que se corresponde en el alumno con el saber sólo para aprobar.

Y en estas Ciencias Sociales, condenadas al ámbito de la reproducción docente predomina un cierto espíritu hegeliano, donde el saber está indisolublemente ligado a su historia interna, a síntesis y negaciones sucesivas —reduccionismo dialéctico— de donde el conocimiento es casi una consecuencia directa de la negación: conociendo lo incorrecto nos desplazamos automáticamente a lo correcto. Canibalismo dialéctico, donde la apropiación teórica huele más a muerte que a vida. No se podría estar más desprovisto de instrumentos para investigar el mundo social que esta visión tan ingenua como académicamente aceptada de la verdad y del error. La verdad como consecuencia directa de un posicionamiento "correcto" frente al conocimiento, al que se le opone la suma de las visiones incorrectas.

Paradójicamente una filosofía tan antihistoricista como la de Popper coincide con Hegel en que la ciencia se construye en el intento permanente de negación. Le faltaba por cierto el optimismo final de Hegel. Y el optimismo con el cual las mismas ciencias se constituyeron como tales.

A diferencia de otros campos de conocimiento donde la docencia y la investigación ocupan espacios diferentes pero interrelacionados, en las Ciencias Sociales la docencia se superpone con el trabajo de investigación, se inmiscuye, lo desautoriza desde la autoridad de la cátedra, desde la crítica que permite una práctica de destrucción del conocimiento.

En aquellos lugares donde la investigación y la docencia coexisten con grados similares de desarrollo la docencia puede ser algo más que crítica y la investigación la fuente de corrientes críticas. Pero aquí, en nuestro país, la desarticulación de la investigación, el sobredimensionamiento de

una crítica unilateral fundida en las estrategias de un poder autoritario y , posteriormente, la re-aparición de oposiciones --algunas por resabios ideológicos, otras por la rigidez pretendidamente científica-- consolidaron aún más el docente-reduccionismo y la "blandura" de algunas ciencias.

