

Abstract

The changes that have occurred in recent years in Latin America and the Caribbean show a growing awareness of the role of science in the empowerment of nations, and the consequent need to improve social attitudes towards it and the level of culture among the population. General. Therefore, the development of scientific, cultural and university education policies and initiatives, among others, must take into account local contexts and the vision of the future that is to be built for the achievement of fairer and more inclusive societies. Reason why, this writing, product of a hermeneutic exercise, has as purpose to present some reflections, that in parallel foment the debate and the collective dialogue, to promote another idea of science that allows, having like sustenance the epistemology of the south, to reach a new horizon where a society germinates in which we engage collectively. This requires the emergence of a new consciousness that situates knowledge and knowledge in such a way that all citizens have access to them as central factors of human growth.

Keywords: science, knowledge, university education, new consciousness.

Resumen

Los cambios ocurridos en los últimos años en Latinoamérica y el caribe muestran una creciente sensibilización acerca del papel de la ciencia para el fortalecimiento de las naciones, y la consecuente necesidad de mejorar las actitudes sociales respecto a la misma y el nivel de cultura entre la población general. Por ello, el desarrollo de políticas e iniciativas científicas, culturales, de educación universitaria, entre otras, deberán tener en cuenta los contextos locales y la visión de futuro que se quiera construir para el logro de sociedades más justas e inclusivas. Razón por la cual, este escrito, producto de un ejercicio hermenéutico, tiene como propósito presentar unas reflexiones, que paralelamente fomenten el debate y el diálogo colectiva, para impulsar otra idea de ciencia que permita, teniendo como sustento la epistemología del sur, alcanzar un nuevo horizonte donde germine una sociedad en la que nos comprometamos de manera colectiva. Esto exige la emergencia de una nueva conciencia que sitúe el conocimiento y el saber de tal forma que el conjunto de los ciudadanos accedan a ellos como factores centrales del crecimiento humano.

Palabras clave: ciencia, saber, educación universitaria, nueva conciencia.

Hacia la emergencia de una nueva conciencia de la ciencia sustentada en la epistemología del Sur

(Towards the emergence of a new consciousness of science sustained in the South epistemology)

José Acosta

Universidad Politécnica Territorial del Oeste de Sucre

Clodosbaldo Russián

jacosta@uptos.edu.ve

Recibido: 03/08/2020; Aceptado: 31/01/2021

Introducción

La ciencia está asociada fuertemente al paradigma de la modernidad, fundada en la interrogación del constructo social denominado realidad. Esta última, por ser una construcción social, se asume ininterrogable como un todo; por tanto, los científicos la han fragmentado para estudiar las partes que de ella emanan; a cada parte se le denomina fenómeno u objeto y tiene validez en tanto sea construido con una metodología concreta. Significa esto que las posibles respuestas que se planteen para y en tal proceso, solo indican el fenómeno en mención y no pueden ser extrapoladas a la totalidad de la que se extrajo, ni son su sinónimo; es más, dado que solo son posibles, deben azuzar nuevas preguntas en un remolino sin fin o establecerse en lo tecno-instrumental. Así, esto conduce, por un lado, a lo incierto de las propuestas presentadas desde la ciencia y, por otro, a través de la respuesta, al afianzamiento de la tecnología.

Esto fomenta otros pensamientos. La validación del discurso, al ser fraccionado desde su

construcción, solo es posible en el contexto (sociedad) donde surge, es decir, la ciencia es válida solo para los sujetos inmersos en tal modelo; y las propuestas de allí emanadas solo luego de su elaboración, como representación colectiva, tendrán pertinencia 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. En ello se transforman, las propuestas dejan de ser científicas, *sensu stricto*, para convertirse en una respuesta de otra índole, pero con sentido para las personas en el mundo de la vida, es decir, se la pueda creer para transmutarla en sus propios sistemas de representación. La lógica estructurante de las comunidades es contraria a la de los colectivos de pensamiento, lo que no descarta a los investigadores y por ello éstos deben responderle a aquellas.

El presente trabajo, con base a todo lo expuesto previamente, se abordó desde la perspectiva hermenéutica lo que permitió desarrollar una creatividad conceptual para dialogar con la imaginación cultural y el simbolismo que envuelve el encuentro con los seres humanos que hacen de sus vínculos una promesa y una alianza (Gadamer, 1984). Por eso la reflexión sobre el nacimiento de una nueva conciencia de la ciencia es un entretrejo de ideas de carácter crítico-reflexivo. El ejercicio hermenéutico favoreció un viaje por la orbe textual de diversos narradores, entendiendo que cada texto es un panorama de posibilidades para la actividad creativa, contribuyendo esto a “comprender el sentido de lo dicho por el autor, lo que no significa tal como el autor lo ha entendido, sino un ir más allá de la comprensión del autor” (Gadamer, 1984, p. 39).

El ejercicio hermenéutico fue una exhortación para “crear los nuevos universos umbilicalmente unidos al universo de su vida práctica, del imaginario y de las ideas” (Morín, 1992, p. 77). Lo que permitió liberar el pensamiento de las restricciones impuestas por la ciencia moderna e ir más allá de los localismos, hacia conjuntos socio-culturales interactivos: otra conciencia de la ciencia en el contexto latinoamericano sustentada en la epistemología del sur.

Sobre la epistemología del sur

Desde la perspectiva de De Sousa (2011), se entiende por epistemología del sur la exigencia de otros procesos que permitan la generación y la valoración de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevos vínculos entre diversos tipos de saber, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han padecido, de manera sistemática, las injusticias y las discriminaciones provocadas por el capitalismo. El sur global, entonces, no es un concepto geográfico, a pesar que la mayoría de estas poblaciones viven en países del hemisferio sur. Es una concepción metafórica del sufrimiento humano ocasionado por el colonialismo a escala planetaria y de la resistencia para superarlos, es por ello que se

asume como anticolonialista.

Cabe destacar, que es un sur que también está presente en el norte global, que se manifiesta en poblaciones excluidas, silenciadas y marginadas; ejemplo de ello son los inmigrantes indocumentados, los desempleados, las minorías étnicas o religiosas, la homofobia, el racismo, entre otras. Razón por la cual, las dos premisas que orientan la reflexión sobre la epistemología del sur son:

1. La comprensión de la realidad es más compleja que la comprensión occidental del mundo. Ello significa, en paralelo, que la transformación progresista del mundo puede darse por rutas no previstas por el pensamiento occidental, incluso por el pensamiento crítico occidental (sin excluir el marxismo).
2. La diversidad del mundo es infinita, por lo que abarca distintas maneras de ser, pensar, sentir, convivir, de mirar el pasado y el futuro, de reorganizar colectivamente la vida, la producción de bienes y servicios.

Este horizonte de alternativas de vida y de imbricación con el mundo queda subestimado ya que las teorías y conceptos desarrollados en el norte global, y en uso en el ámbito académico, no reconocen tales opciones y, cuando lo hacen, no son valoradas en cuanto contribuciones válidas para construir una mejor sociedad. Es por ello que “no necesitamos alternativas, sino un pensamiento alternativo de alternativas” (De Sousa, 2010a, p. 44) donde tengan cabida, entre otras, ideas como la ecología de saberes y la traducción intercultural como líneas o ideas centrales en la concepción de una epistemología del sur.

En lo que respecta a la ecología de saberes, ésta señala que no existe ignorancia o conocimiento en general, “toda la ignorancia es ignorante de un cierto conocimiento, y todo el conocimiento es el triunfo de una ignorancia en particular” (De Sousa, 2010a, p. 44). Apropiarse de determinadas formas de conocer podría conllevar olvidar otras y, en última instancia, volverse ignorante de ellas.

Para la ecología de saberes, vale decir, la ignorancia más que un punto de partida es un punto de llegada. Por ello, en cada etapa de la ecología de saberes es de suma importancia interrogarse si lo que se está aprendiendo es relevante, o si debería ser ignorado o no aprendido. Así, “la ignorancia es solamente una forma descalificada de ser y hacer cuando lo que se ha aprendido es más valioso que lo que se está olvidando. La utopía del interconocimiento es aprender otros conocimientos sin olvidar el propio” (De Sousa, 2010a, p. 44). Esta es la idea de la prudencia que subyace en la ecología de saberes, esta última

inicia con la admisión de que todas las prácticas de relaciones entre los seres humanos, y de éstos con el medio ambiente, suponen más de una forma de conocimiento y, por ello, de ignorancia.

Dado que el conocimiento científico no está socialmente distribuido de manera proporcionada, “las intervenciones en el mundo real que favorece tienden a ser aquellas que atienden a los grupos sociales que tienen acceso al conocimiento científico” (De Sousa, 2011, p. 20). En consecuencia, “no habrá justicia social global si no hay antes una justicia cognitiva global” (De Sousa, 2008b, p. 43). La reyerta por la justicia cognitiva global, vale decir, no será fructífera si se basa solo en la idea de una distribución más equitativa del conocimiento científico. Si bien esta forma de distribución es inviable en las condiciones del paradigma de la modernidad, este conocimiento tiene límites intrínsecos respecto a los tipos de intervención en el mundo real que se pueden alcanzar. Estos límites son el producto de la ignorancia científica y de una impericia para reconocer formas alternativas de saber e interconectar con ellas en función de la igualdad.

En la ecología de saberes admitir el conocimiento no científico no supone desvalorar el conocimiento científico. Por el contrario, implica su utilización contrahegemónica. Consiste, por un lado, en indagar prácticas científicas alternativas que se han hecho visibles a través de las epistemologías plurales de las prácticas científicas y, por otro, en promover la transversalización de los conocimientos antes mencionados.

Por otra parte, desde la traducción intercultural se señala que la globalización contrahegemónica, por su propia naturaleza, se encuentra fragmentada internamente dado que asume predominantemente la forma de iniciativas locales de resistencia a la globalización hegemónica. Para hacerlas recíprocamente inteligibles y susceptibles de articulación transnacional, se plantea el trabajo de traducción tanto entre saberes como entre prácticas y agentes. Así, mientras que la razón cosmopolita “permite reconocer nuevas experiencias y prácticas, el trabajo de traducción ofrece la posibilidad de comprenderlos, pensarlos y viabilizar su integración” (De Sousa, 2009, p. 136).

En este sentido, la traducción entre saberes o culturas ha de asumir la forma de hermenéutica diatópica, entendida como “un ejercicio de traducción de los *topoi* de las diferentes culturas para hacerlos inteligibles a otras culturas y poder, así, detectar aquellos *topoi* isomórficos” (De Sosa citado por García, 2014, p. 18). Los *topoi* compartidos constituirán el soporte del consenso entre culturas sobre el cual podrán afianzarse unos derechos humanos realmente universales, dado que estarán fundamentados en un ámbito de desasosiego compartido.

Políticas educativas para roturar una ciencia al servicio de la transformación social

Frente a lo planteado en los párrafos anteriores: ¿qué podemos hacer?, ¿qué políticas educativas implementar que están soportadas en la epistemología del sur? No podemos abandonar el diálogo, ni la labor investigativa, pues se pierde tanto la acción, como la posibilidad de cuestionarla desde el mismo discurso. Se trata de ponernos en el lugar del otro para así modificar nuestro proceso como grupo social, como institución universitaria y, especialmente, como investigadores; hay que plantear nuevas lecturas frente a la ciencia. Pero una vez más: ¿cómo hacerlo?

En principio, se podría partir por asumir la premisa que la ciencia no es única ni universal. Que las disciplinas son solo estrategias metodológicas para enfrentar el objeto; que disciplina y ciencia no son sinónimos, y que el lugar donde deberíamos movernos es la segunda. Así, las denominadas ciencias naturales deben mirarse desde lo que son: perspectivas para leer lo material, orgánico o no. Por lo que han de aceptar que sus “diferencias” con las ciencias socio-humanistas son solo metodológicas, y que ambas están atravesadas por el imaginario social que las funda.

Al interior de la educación universitaria, por otro lado, se deben implementar políticas que permitan romper con la lógica disciplinaria que plantea que lo social no tiene que ver con la ciencia y viceversa, sino aceptar que la ciencia está transversada por lo social y que lo social solo es válido en tanto impacta la estructura orgánica de los seres humanos. No se trata de menospreciar ninguna disciplina, se trata de resignificarlas acorde con una nueva ciencia; mirando entre, a través y más allá de la parcela del pretendido saber que cada una ilusiona poseer.

Desde la epistemología del sur se deja entrever que Latinoamérica es un ámbito propicio para repensar modelos educativos y de investigación que aborden esta realidad de modo tal que el conocimiento y el saber fortalezcan el proceso de inclusión de quienes están hoy marginados. Los atributos esenciales de una propuesta de este tipo han de tomar en cuenta los siguientes aspectos:

La diversidad.

Una ciencia para la cohesión y transformación social, aplicable a escala regional, ha de reconocer que las realidades nacionales conforman un mapa diverso. El reto para la construcción de un espacio regional pasa por la posibilidad de que éste sea fructífero para convertir tal diversidad en riqueza epistemológica, como una heterogeneidad que fortalezca al conjunto. Aun cuando la diversidad podría estar basada en debilidades, es una tierra fértil para abonar la cooperación horizontal, ya que brinda la oportunidad para que los países con una trayectoria más consolidada en materia científica sean solidarios con los más

pequeños o de menor consolidación.

Para que la diversidad se constituya en un dispositivo enriquecedor, que de paso a la complementación recíproca en torno a la meta común de la transformación social, es imperioso que ésta sea el propósito de una política que estimule el surgimiento de una cultura más solidaria, menos afable al éxito individual, más expedita al diálogo entre los diversos actores y presta a trabajar en favor de la consolidación de redes investigativas cuyos nodos, en las diferentes naciones, muestren múltiples niveles de experiencia.

Programas de articulación científica y social.

Es necesario vincular la investigación (y de manera particular la científica) con las políticas sociales, en proyectos de cierta complejidad que permitan la participación de todos los actores involucrados. Proyectos de este tipo, de una trascendencia cónsona a la importancia social de los problemas a abordar, deben ser organizados en los ámbitos de la política educativa, de salud, de cultura, entre otros. Solo una vinculación con los organismos ejecutores de dichas políticas, así como con los sectores sociales involucrados, podrá garantizar la transversalización y aplicación de los saberes.

Encauzar un programa científico para la imbricación social supone que no se ha de pensar solo en términos del conocimiento; por los que lo novedoso de un programa orientado hacia la transformación social radica en la disposición de abordar los problemas en un diálogo de saberes entre los actores involucrados y ofrecer, posteriormente, su resolución en la forma socialmente más pertinente.

Las ciencias socio-humanistas, por otra parte, son imprescindibles en tal horizonte porque disponen de las herramientas analíticas necesarias. En este sentido, dichas ciencias juegan un papel protagónico en la tarea de hacer germinar la emancipación latinoamericana, rompiendo los eslabones que nos atan y nos hacen permanecer bajo la hegemonía de las naciones del hemisferio Norte. Para De Sousa “aunque el concepto de hegemonía es un instrumento crucial en la dominación de clases en las sociedades complejas, es un concepto igualmente crucial en las luchas contra dicha dominación. De entre los grupos dominados y oprimidos, alguno debía ser capaz de convertir sus particulares intereses de liberación en interés común de todos los oprimidos, tornándose así hegemónico. Gramsci, recordemos, estaba convencido de que los trabajadores constituían ese grupo” (2008c, p. 36). Las socio-humanidades, vale decir, poseen los recursos necesarios para coadyuvar a la sociedad a pensar estratégicamente, permitiendo establecer un entramado entre las metas de transformación a las que se aspira, los medios necesarios y las acciones que se propondrán para lograrlas.

Difusión social del conocimiento.

Un programa científico que de respuesta a las demandas de la sociedad deberá desarrollar, necesariamente, sistemas informativos, mecanismos de divulgación y otros dispositivos de difusión social. Desde las universidades, vale resaltar, se ha de roturar la región para la germinación de emprendimientos tales como agencias de noticias, programas de divulgación, acciones de popularización de los conocimientos, revistas arbitradas, entre otros.

El programa, por lo tanto, dinamizaría las experiencias ya existentes creando, simultáneamente, mecanismos innovadores que garanticen el acceso de la población a los conocimientos para hacer que América Latina se constituya en una sociedad de ciudadanos bien informados, asegurando así las bases para la consolidación de una región de sujetos bien formados.

Participación ciudadana.

La participación ciudadana es, sin dudas, un recurso imprescindible de control social acerca de la toma de decisiones que involucran el ámbito universitario, las empresas, los gobiernos y las organizaciones sociales en asuntos que comprometen el presente y el futuro de la región latinoamericana.

El concepto de ciudadanía, con su componente de aceptación responsable de la pertenencia a la comunidad, refuerza la idea de la intervención activa de los ciudadanos en los procesos de toma de decisión. Las consecuencias de los avances científicos, para la vida cotidiana, incorporan una carga de necesidad y urgencia a la capacidad de manifestación de los ciudadanos acerca de las opciones que competen a los estilos de desarrollo tecnológico, a las cuestiones éticas relacionadas con la vida, al cuidado de la naturaleza, entre otros.

La ciencia, como recurso crítico de reflexión, es portadora de dispositivos esenciales para la conformación de una comunidad de ciudadanos. Este horizonte, nos ha de remitir a una universidad cuyas prioridades investigativas se vinculen simbióticamente con necesidades sociales y con una mejor calidad de vida para los ciudadanos. En este basto y complejo territorio la integración latinoamericana debe erigir las bases de un desarrollo científico para la justicia, la inclusión y la cohesión social.

La universidad como nodo intercultural.

La universidad latinoamericana ha de estar consciente de tres aspectos: uno que su actividad estará signada por un transitar cuesta arriba de las nociones y signos que irrumpen en la actualidad cada espacio de la sociedad moderna y del individuo; otra, que, al tiempo que se integra más al contexto, debe promover ámbitos que exuden sus propios tiempos y prioridades, al margen de las necesidades y modas

efímeras, que conducen inevitablemente a la subordinación de las directrices (políticas, científicas, educativas, económicas) impuestas desde el norte global; y, tercera, que ya no puede verse así misma como una colección dispersa y descontextualizada de instituciones, sino como un entretejido de universidades que actúa e interactúa conscientemente generando propiedades emergentes en el todo y cuya suma es más que las partes.

En Latinoamérica, por estar compuesta por una diversidad de culturas, la universidad ha de cooperar para derrumbar los metarrelatos, esos grandes proyectos, al tiempo reduccionistas y totalitarios, que se instituyen con aspiraciones de imponer valores, reglas y conductas en un mundo globalizado. Estos modelos de totalidad atentan contra la diversidad epistemológica, entendida como el “reconocimiento de la existencia de una pluralidad de conocimientos más allá del conocimiento científico” (De Sousa, 2010b, p. 50); los niveles de realidad; las formas de vida y de cultura. Cabe interrogarnos si la universidad puede desentenderse de una visión integracionista para adoptar una formación para la diversidad, la unidad humana y la traducción intercultural. Según Morín, “aquellos que ven la diversidad de las culturas tienden a minimizar u ocultar la unidad humana; aquellos que ven la unidad humana tienden a considerar como secundaria la diversidad de las culturas. Es pertinente, en cambio, concebir una unidad que asegure y favorezca la diversidad, una diversidad que se inscriba en una unidad” (1999, p. 26).

La capacitación para el mercado laboral, por otra parte, ha de sustituirse por una educación integral, abierta y flexible, que contribuya a la auto-formación del sujeto y la responsabilidad ciudadana. En otras palabras, la universidad ha de tener por misión “el ofrecer las bases del conocimiento de la cultura, siendo ante todo el enlace de transmisión y de transformación del conjunto de saberes, ideas y valores de la cultura. A partir del momento en que se piensa a la universidad principalmente en este rol, ella aparece en toda su dimensión transecular, como portadora de una herencia cultural, colectiva, que no es solamente la de una nación, sino la de toda la humanidad” (Morín, 1990, p. 6).

Dimensión territorial de la universidad.

Tres razones sobresalen para que la dimensión territorial sea incluida en la concepción de la universidad latinoamericana para, desde ésta, encausar una ciencia que contribuya con la transformación social. En lo que respecta a la primera, una formación otra se produce cuando el sujeto establece vínculos con el entorno, en otras palabras, la formación depende y está estampada por esta interacción, en una constante oleada multidireccional. Las organizaciones humanas suscitan su voluntad de formación en la medida en que interactúan y conocen su medio, actúan en consecuencia y reciben además el testimonio procedente del ámbito modificado por su acción sobre él. De esta forma, el conocimiento previo se torna

en una espiral inagotable de acciones y retroacciones. La imbricación estructural puede ser vista como una historia de interacciones reiteradas que conllevan a una coherencia estructural entre dos o más sistemas. Una universidad con este tipo de nexo ratificaría la pertenencia con su contexto, asumiéndose parte de él.

El segundo aspecto considera que la globalización es un fenómeno que no debe subestimarse. Esta, a pesar de los focos de resistencia a nivel latinoamericano, ha impuesto formas de desarrollo y dependencia económica. Igualmente, ha cambiado la cultura y percepción de nuestras vidas. Entre las nuevas dinámicas observables podemos resaltar lo que suele denominarse como separación entre tiempo y espacio, es decir, la implantación de una noción estandarizada de tiempo y espacio, cada vez más desligada de los referentes propios de cada cultura (Giddens, 1997). El desarrollo de una dimensión temporal “vacía”, descontextualizada de la sustancia del acto social en su propio espacio.

De igual forma, el desenclave de las instituciones sociales refiere al proceso de modernización de las organizaciones lo que conlleva “la extracción de las relaciones sociales de sus circunstancias locales y su rearticulación en regiones espacio-temporales indefinidas” (Giddens, 1997, p. 29). Entre los mecanismos a través de los cuales se perpetra el desenclave se encuentran los “sistemas expertos”, que también tienen una función descontextualizadora, pues utilizan modos de conocimiento cuya validez no depende de quienes los practican. En otras palabras, son aquellos medios, tecnologías y prácticas sociales que han asaltado la vida de, prácticamente, todas las culturas. Es por ello que “educar para recuperar la autonomía en el uso del tiempo requiere como complemento indispensable la recuperación del espacio. Por eso ... la capacitación de los seres humanos a ser universales tiene que contemplar prácticas que enseñen competencias contextuales. La lucha contra el analfabetismo biográfico que incapacita para generar un tiempo con ritmo propio, debe complementarse así con una pedagogía contra el analfabetismo contextual que es olvido de los saberes situados que se generan justo como la manera de saber vivir y convivir en un espacio o lugar determinado” (Fornet-Betancourt citado por Lárez, 2015, p. 227).

Por otra parte, con relación al tercer aspecto, el concepto de desarrollo ha estado impregnado por una visión capitalista conllevando, para decirlo en términos simples, a que los Estados atiendan solo la fachada de la casa y nada, o muy poco, a quienes la habitan. Desde las naciones llamadas del primer mundo se vende la idea de que no es necesario ocuparse del desarrollo de las regiones, ya que un sostenido y elevado crecimiento científico y tecnológico, más temprano que tarde, podrá suprimir la pobreza.

Nos encontramos en medio de procesos que hacen idealización de los espacios vitales y los sujetos; lo importante son las tasas, los índices, los equilibrios, en síntesis, el plusvalor. En palabras de Dussel,

“muchas categorías económicas se definen como propias del capitalismo (valor, plusvalor, etc.), y exclusivas de este sistema, impidiendo así ver el desarrollo de ellas en otros sistemas económicos (y civilizatorios) anteriores y contemporáneos ... El excedente ... en el feudalismo es un tributo o diezmo; en el capitalismo es el plusvalor; en el socialismo real del siglo XX es el valor producido por el obrero, gestionado por la burocracia, y no distribuido en el pago que se lo otorga a dicho obrero para su uso singular” (2014, p. 3).

Investigación-acción.

Las necesidades e intereses de las sociedades latinoamericanas han de estar articuladas con los intereses de los investigadores, por lo que la producción del conocimiento científico estaría estrechamente ligada a la satisfacción de los requerimientos de los grupos sociales que no tienen poder para poner dicho conocimiento a su servicio a través de la vía mercantil. Por ello, la “investigación-acción consiste en la definición y ejecución participativa de proyectos de investigación involucrando a las comunidades y a las organizaciones sociales populares, de la mano de problemas cuya solución puede beneficiarse de los resultados de la investigación” (De Sousa, 2008a, p. 31). La investigación-acción, en consecuencia, puede ser asumida como campo de legitimación de la universidad que va más allá de la extensión, en tanto actúa al nivel de ésta como al nivel de la investigación y de la formación.

De las políticas educativas a una nueva conciencia de la ciencia.

Recuperar nuestros espacios vitales entraña generar y estar al servicio de políticas educativas capaces de promover, entre otras, la imbricación entre cultura científica y cultura humanística, por lo que una nueva conciencia de la ciencia, engendrada fundamentalmente en el ámbito universitario, ha de diseminar una premisa esencial para la transformación de la realidad latinoamericana. Dicha premisa puede definirse como una declaración contra el autoritarismo de los conceptos y las teorías.

En cuanto a los primeros, estos “son cajones que sirven para clasificar los conocimientos; los conceptos son formas de confección que acaban con la individualidad de los conocimientos vivos. Para cada concepto hay un cajón en el mueble de las categorías. El concepto es un pensamiento muerto, ya que éste es, por definición, pensamiento clasificado” (Bachelard, 1988, p. 88.). La teoría, por su parte, “es aquella que se cierra sobre sí misma porque cree poseer la realidad o la verdad” (Morín, 1984, p. 69).

Ambas son herramientas cognitivas, mecanismos para el trabajo intelectual, formas abstractas que permiten ordenar y comprender el mundo fenoménico. Como sabemos, herramientas, instrumentos y patrones son medios y nunca fines. Toda sacralización del concepto y la teoría concierne a una postura

intelectual que deprecia al pensamiento, pues los medios no se deben sobreponer a los fines. Los conceptos y las teorías, como elementos para potenciar la ciencia, han de resignificados y adecuados al propósito de comprender el fenómeno del cual se trate. Por ser construcciones humanas el uno y el otro tienen historia. Estos nacen, crecen y viven entre nosotros; pero también expiran cuando no ofrecen posibilidades para la comprensión de la realidad.

De ser resignificados los conceptos podrían contener un potencial crítico e innovador cuando se conectan a la inmanencia y a la eventualidad y nunca a la esencia. Cabe destacar que, “todo el mundo sabe que la filosofía se encarga de conceptos. Un sistema es un conjunto de conceptos. Un sistema está abierto cuando los conceptos son relacionados con las circunstancias y no a las esencias. Pero, por otro lado, los conceptos no son datos listos, estos no preexisten: es necesario inventar, crear los conceptos, y en eso hay tanta creación e invención como en el arte o en la ciencia. Crear nuevos conceptos que tengan una necesidad, siempre fue la tarea} de la filosofía. Es que, por otro lado, los conceptos no son generalidades a la moda y la época. Al contrario, son singularidades que reaccionan sobre los flujos de pensamiento ordinarios: hay verdaderamente filosofía ... Un concepto está lleno de una fuerza crítica, política y de libertad” (Deleuze, 1996, p. 45.). Así mismo, las teorías han de ser resignificadas “por una visión que dé sentido a las nociones de actor, de autonomía, de libertad, de sujeto, que eran pulverizadas o apartadas por la concepción simplificadora de la ciencia «clásica»” (Morín, 1984, p. 230).

Desde esta perspectiva, los conceptos y teorías no deben servir como anclas, ambos han de asumirse más a remos que permiten el movimiento a través de las aguas del saber por las que se desea navegar; los remos brindan la oportunidad de avanzar y superar obstáculos. Esta metáfora coadyuva a pensar en la naturaleza nómada que los conceptos y las teorías han de tener en una nueva conciencia de la ciencia.

El nomadismo concede pensar dentro del espacio de la incertidumbre. En otras palabras, “es necesario pensar en términos inciertos, improbables: yo no sé lo que soy, tantas búsquedas o intentos necesarios, no narcisistas, no edipianas – ninguna lombriz jamás podrá decir con seguridad ‘yo soy lombriz’. El problema no es ser esto o aquello en el hombre, sino antes el de un devenir inhumano, de un devenir universal animal: no volverse un animal sino deshacer la organización humana del cuerpo, atravesar tal o cual zona de intensidad del cuerpo, cada uno descubriendo sus propias zonas y los grupos, las poblaciones y las especies que lo habitan” (Deleuze, 1996, p. 21).

Conceptos y teorías son herramientas de trabajo, pero se requiere conservarlas en su lugar. Si abrimos mano de la tiranía de ambos para acercarnos al valor operativamente amplio de las nociones, tal vez ahí se

encuentren los sustentos de sentido que ofrezcan, ahora sí, volver al concepto y a la teoría para resquebrajarlos y dejarlos respirar el oxígeno de la historia de la realidad y del fenómeno del cual hacen referencia. Se tienen “dos tipos de nociones científicas, que concretamente se mezclan. Hay nociones exactas por naturaleza, cuantitativas, provenientes de ecuaciones, y que no tienen sentido sino por su exactitud: estas, un filósofo o un escritor sólo puede utilizarlas por metáfora ... Pero hay también nociones fundamentales inexactas y, por lo mismo, absolutamente rigurosas, de las cuales los científicos no pueden prescindir, y que pertenecen al mismo tiempo a los científicos, a los filósofos, a los artistas. Se trata de darles un rigor que no es directamente científico, y cuando un científico llega a ese rigor, él es también filósofo o artista” (Deleuze, 1996, p. 42). Desde las nociones fundamentales inexactas se dieron las rupturas en la ciencia, se anunciaron nuevas interpretaciones para los mismos fenómenos; coadyuvando así en la construcción de otros caminos, anunciar conocimientos prohibidos, discutir hipótesis no plausibles o ir contra la corriente de lo establecido.

Si bien es cierto que a la corriente latinoamericana que tributa en favor de una ciencia propia, autóctona, se oponen y se opondrán siempre, las fuerzas que se resisten a lo nuevo, a lo que desorganiza la objetividad y la certidumbre (propias de la modernidad). Esos focos de resistencia (o paradigmas) son importantes a pesar de no ser apetecidas por parte de aquellos que anhelan una nueva conciencia de la ciencia. Son éstas las que completan el aro antropológico que se auto-fecunda por la innovación y conservación, responsables principales por la dinámica y permanencia de las sociedades humanas.

Pero, dado que es imperioso interceder a favor de lo emergente, se ha de tener en cuenta que “en el momento en que alguien da un paso fuera de lo que ya fue pensado, cuando se aventura hacia afuera de lo reconocible y de lo tranquilizador, cuando requiere inventar nuevos conceptos para las tierras conocidas, caen los métodos y las morales, y pensar volverse como dice Foucault, ‘un alto riesgo’, una violencia que se ejerce primero sobre sí mismo. Las objeciones hechas a un pensador o incluso las cuestiones que le colocan vienen siempre de los límites, y son como boyas lanzadas en su dirección, pero más para confundirlo e impedirle avanzar que para ayudarlo: las objeciones vienen siempre de los mediocres y de los perezosos” (Deleuze, 1996, p. 128).

Se trata de una elección: hacer germinar una nueva conciencia o permanecer inertes ante la hegemonía de la ciencia moderna. Fertilizar nuevos acontecimientos o perpetuarse en la comodidad de la certeza y de lo establecido por el “consenso”, por las reglas y metodologías de la razón tecno-instrumental. Trabajar en pro de las transformaciones conceptuales e interpretativas o robustecer la armadura de los conceptos y teorías que han ayudado a “conocer” el mundo; es uno de los desafíos con los cuales se tiene que dialogar

en lo cotidiano de la construcción de la ciencia desde, por y para Latinoamérica.

Ese desafío no es tan grande, éste es del tamaño de cada uno de nosotros pero supone el arduo y placentero arte del ejercicio de la libertad. Es oportuno recordar que la ciencia todavía es un ámbito donde la libertad es poco vigilada, una vez que ésta inicia su fertilización en el nicho del pensamiento, “lugar” prácticamente inaccesible a cualquier control. Aceptar el reto es abrirse a la incertidumbre para no permanecer en la repetición de lo que nos satisface porque reafirma nuestras verdades; esa es una cuestión inaugural de la ciencia en cualquier momento de su historia. Cabe a los investigadores y a los docentes-ciudadanos hacer su elección y su apuesta. Cualquiera que sea ésta estaremos en el sujeción de la ciencia como una producción humana que abriga, simultáneamente, creación y permanencia, lo viejo y lo nuevo.

De cualquier forma, es del impulso de transformación que emerge el fenómeno nuevo, la nueva interpretación, la originalidad de la investigación. Y, si para eso es perentorio reafirmar la discontinuidad como la alabanza de otras cartografías del pensamiento; si es necesario reconocer que la ciencia ofrece la posibilidad de lidiar con lo enrevesado, solo estaremos trayendo de vuelta reflexiones que expresan, por ejemplo, “enfrenten la química difícil y reconocerán que entrarán en un reino nuevo de racionalidad. ¿Esa dificultad de la ciencia contemporánea será un obstáculo a la cultura o representa un atractivo?. Según creemos, ésta es la propia condición del dinamismo psicológico de la búsqueda. El trabajo científico exige precisamente que el investigador cree dificultades. Lo esencial es que esas dificultades sean reales, que sean eliminadas las falsas dificultades, las dificultades imaginarias” (Bachelard, 1977, p. 176.). Al no estar en el dominio del sentido común, la ciencia opera un cambio de ruta del conocimiento humano. Podemos, desde esa perspectiva, concebir la emergencia de una nueva conciencia de la ciencia.

Pero tal emergencia demanda, como se ha expresado en párrafos anteriores, la participación protagónica de la universidad. Por ser ésta un camino transitado por los ciudadanos, por cada nación en sus procesos socio-políticos y culturales, ha de asumir, metafóricamente, como dos polos separados y unidos de un mismo fenómeno a la ciencia y la cultura. Dos panoramas divergentes y unificadas que más que ser dialécticas, son visiones complementarias que dinamizan la esencia de la educación como el ámbito donde los sujetos se humanizan y crecen identificados como parte de la sociedad.

Al pesar la educación universitaria como cultura, se evoca el sentido histórico-hermenéutico que nos revela que en el preludio de toda ciencia existe un germen cultural que le otorga vida a ésta, lo que insinúa que en el caso particular de la educación emergió, o más bien, fue considerada en algún momento como cultura. Por tanto, la educación universitaria puede concebirse tanto desde la perspectiva de la ciencia

como desde la cultura, como un brote de la vida científica y de la cultural, de índole objetivo-subjetivo donde los sujetos deben estar al corriente de lo concerniente a su articulación científico-cultural por ser las dos caras de una misma moneda. Ciencia y cultura han de ser una y la misma.

Para algunos investigadores, según lo anterior, la ciencia no busca tanto el orden y la igualdad entre los fenómenos cuanto unos aspectos todavía más generales de la realidad en su conjunto, tales como la simetría, la belleza, entre otros, aun a costa, supuestamente, de su acondicionamiento empírico. Es más, se plantea que la noción de belleza es nombrada tanto por la ciencia como por la cultura.

Como ejemplo de lo anterior tenemos a Capra quien destaca que muchos “conceptos que parecían sin relación alguna en la física no-relativista son ahora considerados como aspectos diferentes de un mismo y único concepto. Esta característica le confiere al marco relativista una gran elegancia y belleza” (2000, p. 69). Razón por la cual, se ha planteado que “cuando se trata de átomos, el lenguaje solo se puede emplear como poesía. Al poeta le interesa ... no tanto la descripción de hechos cuanto la creación de imágenes” (Bohr citado por Bronowski, 1979, p. 340.); por este motivo “las ciencias ... necesitan las intuiciones del artista” (Vilar, 1997, p. 242). Una muestra de ello se encuentra en el término *quark* el cual se tomó de la frase “theree quark for Mr. Mark”, del poema escrito por James Joyce (Vilar, 1997). Es por ello que “la ciencia, como persecución de la verdad, será igual, pero no superior, al arte” (Russell, 1975, p. 8.), dado que esta última “es la manifestación de las leyes secretas de la naturaleza” (Goethe citado por Nietzsche, 1973, p. 127), en consecuencia, “la oposición entre lo lógico y lo estético se vuelve dudosa” (Gadamer, 1984, p. 656).

Por otra parte, cabe recordar que para los griegos la belleza tuvo siempre una significación objetiva. La belleza instituía un carácter esencial de la realidad. De ahí la expresión “lo verdadero, lo bueno y lo bello” (Russell, 1975, p. 41); en otras palabras, podría decirse, surge la integración entre la ciencia, la cultura y la ética, pues solo la confluencia de estos tres rasgos del ser aportaría la totalidad de significación.

Esta totalidad de significación, que germinaría de la convergencia de la ciencia, la ética y la cultura, conllevaría a una formación integral, humanista, que encausaría una nueva conciencia de la ciencia la cual vendría a ser como una realidad vivencial en el pensamiento y vida del investigador y del docente-ciudadano, que no se daría en los componentes que la constituyen, sino en su interacción correlativa.

Desde esta conciencia se transversalizarían los fenómenos “objetivos” de la realidad (ciencia) con su elegancia y armonía estética (cultura) y con el respecto y promoción de la naturaleza de esa realidad

(ética). Así, nos atrevemos a plantear, basados en esta triada de saberes transversados, que la nueva conciencia de la ciencia cultivada en el contexto latinoamericano coadyuvaría con la emergencia de un saber fruto del movimiento dialógico de retro-alimentación del pensamiento, que faculte traspasar las fronteras de las diferentes disciplinas y generar imágenes más complejas de la realidad.

Conclusiones

La epistemología del sur deja entrever que nos encontramos en un momento de transición paradigmática, donde las oportunidades ofrecen la posibilidad de construir otro tipo de racionalidad. Esa es la apuesta cuando se expone una epistemología construida desde el sur, que permita hacer germinar, entre otros, “un conocimiento prudente para una vida decente” (De Sousa, 2003b, p. 40). Se trataría, entonces, de generar desde la universidad latinoamericana, así como de otros espacios sociales, alternativas de conocimiento que nunca llegaron a ocurrir, o en todos esos silencios o aspiraciones que el paradigma dominante prohibió por considerarlos como superstición o simples creencias. Dichas alternativas también transformarían los conceptos tradiciones de saber e ignorancia, pues, según el autor previamente citado, el saber y la ignorancia no son absolutos, por el contrario, se trata de un saber y una ignorancia con respecto a algo particular.

Para traer a la discusión todos esos saberes ignorados, u olvidados, es necesario que se fomente un diálogo entre las distintas maneras de validación de los conocimientos. No se trata de equiparar todas las formas del saber al conocimiento científico, sino de ser flexibles en las formas de validez de éstos. Tal vez para determinados espacio-tiempo muy precisos sea más pertinente un tipo de conocimiento imbricado en lo local, en lo histórico e incluso en lo moral; por tanto, su dispositivo de validación no tiene que responder forzosamente a los del pensamiento hegemónico.

La idea de transformar, de ir en busca de una nueva conciencia, permitiría echar las bases epistemológicas para un pensamiento que entrañe la emergencia de una ciencia acorde con la realidad latinoamericana; cimentando así múltiples opciones epistemológicas para el desarrollo de las investigaciones en la universidad, lo que requiere de una traducción intercultural que incluya generación de saberes, lectura crítica, espacios para el diálogo y la reflexión, todo ello impulsado por una praxis colectiva y solidaria articulada en torno a problemas académicos y sociales para conformar en los sujetos un compromiso ético y social.

La condición humana, vale decir, reside en abrirse a la posibilidad de la elección; pensar en lo incierto es pensar en libertad. Contrariando los conceptos y las teorías que publicitan el fin de la historia, desde la

realidad latinoamericana ha de concebirse (a la historia) como una sucesión de transformaciones. Cabe a nuestra sociedad, acompañada especialmente por las instituciones universitarias, tal cual es hoy, con sus potencialidades, problemas, dolores y alegrías, garantizar que sobreviva al futuro. El desafío es encontrar la estrecha vía que permita marcar distancia de los dispositivos de la ciencia moderna (que afianzan el modelo de dependencia impuesto desde otras latitudes) y transitar hacia la emergencia de una nueva conciencia de la ciencia enraizada con la historia y cultura latinoamericana.

Referencias

- Bachelard, G. (1977). *Epistemología: trechos escolhidos*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Bachelard, G. (1988). *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bronowski, J. (1979). *El ascenso del hombre*. Caracas: Fondo Educativo Interamericano.
- Capra, F. (2000). *El tao de la física*. Málaga: Editorial Sirio.
- De Sousa, B. (2008). *El Foro Social Mundial y la Izquierda Global*. Madrid: El Viejo Topo.
- De Sousa, B. (2008). *La universidad en el siglo XXI: para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Caracas: Ediciones Centro Internacional Miranda.
- De Sousa, B. (2008). *Nuestra América hegemonía y contrahegemonía en el siglo XXI*. Panamá: Editorial CELA.
- Deleuze, G. (1996). *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34.
- De Sousa, B. (2009). *Una Epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- De Sousa, B. (2010). *Refundación del Estado en América Latina: perspectivas desde una epistemología del sur*. Lima: Ediciones del Instituto Internacional de Derecho y Sociedad.
- De Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- De Sousa, B. (2011). *Epistemología del Sur: utopía y praxis latinoamericana*. 16(54), 17-39.
- Dussel, E. (2014). *16 Tesis de economía política: interpretación filosófica*. Ciudad de México: Ediciones Siglo XXI.
- Foucault, M. (1980). *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones Edissá.
- Gadamer, H. (1984). *Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Editorial Sígueme.
- Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Ediciones Península.
- Lárez, R. (2015). *Educar para la vida: globalización, convivencia cultural, encrucijada de saberes y postmodernidad*. Caracas: Ediciones CIEGDEH.
- Morin, E. (1984). *Ciencia con conciencia*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Morin, E. (1990). *Réforme de pensée, transdisciplinarité, réforme de l'université*. París: CIRET.

- Morin, E. (1992). *El Método III*. Madrid, Editorial Cátedra.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Madrid: Ediciones UNESCO.
- Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.
- Nietzsche, F. (1973). *En torno a la voluntad de poder*. Barcelona: Editorial Península.
- Russell, B. (1975). *La perspectiva científica*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Vilar, S. (1997). *La nueva racionalidad: comprender la complejidad con métodos transdisciplinarios*. Barcelona: Editorial Kairós.