



El programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana, cierra cada semestre académico con la presentación de informes de asignatura en un formato que permite la exposición de la reflexión que hacen los docentes sobre la los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.

En el semestre 2010-2 el docente Gustavo Durán, especialista en el campo pedagógico, hizo una reflexión interesante sobre el papel que cumple la escuela en el desarrollo del conocimiento.

Un planteamiento interesante y contundente en su texto es considerar “que uno de las principales responsables del lamentable nivel de nuestro sistema educativo radica en la ausencia casi total de una racionalidad científica en el ejercicio docente y la reflexión pedagógica”

Los invitamos a leer su reflexión como aporte a la mirada de la docencia desde la experiencia.

UNA ESCUELA SIN CIENCIA (Texto Reflexivo*)

Por: Gustavo Durán

El titular: “Colombia se sigue rajando en calidad en educación”, el diario El Espectador, la noticia, los resultados de las pruebas Pisa 2009: “...los estudiantes colombianos siguen a la zaga entre los 65 países que presentaron la prueba. En lectura, el 47% no logró el nivel mínimo de desempeño.” (Miércoles 8 de diciembre 2010, página 11). Sin duda los resultados, tal como los califica en el artículo la directora del ICFES, son “preocupantes” en la medida que reflejan el pobre desempeño de nuestro sistema educativo. De otra parte en matemáticas ocurrió una auténtica debacle: el 71% de los estudiantes colombianos evaluados no tienen ni siquiera el nivel mínimo para afrontar con sus conocimientos problemas matemáticos de la vida cotidiana (ver informe Pisa, 2009 Página 34). Ahora bien, lo que a la larga le va produciendo a uno indignación es ver cómo, año tras año, la historia se repite.

Casi un cuarto de siglo atrás (aproximadamente hacia 1985) el maestro Carlos Vasco se quejaba de los bajos resultados del sistema educativo nacional, queja derivada de sus propias investigaciones en las que encontraba que solo el 10% de los estudiantes que egresaban del sistema alcanzaban las operaciones intelectuales propias del pensamiento hipotético deductivo (De Zubiría, 1988). Una década más tarde, hacia 1994, el pedagogo antioqueño Rafael Flórez Ochoa regresaba sobre el tema, esta vez para anotar que uno de los responsables de los mediocres logros obtenidos con los estudiantes se derivaba de lo que calificaba crudamente como “...actividad pedagógica no inteligente...”, en su opinión la escuela colombiana se caracterizaba para la época por una ausencia casi total de racionalidad científica (Flórez, 1994).

Podrían seguirse anotando datos similares para el sistema a lo largo de por lo menos las tres últimas décadas, en todo caso el denominador común sería el mismo: el logro académico del sistema educativo nacional es un auténtico desastre. Pero, ¿cuál será la causa que explique el fenómeno? Sin duda son múltiples los factores que podrían atribuirse, aquí no obstante haré referencia a uno que en mi opinión constituye sino el más importante, por lo menos sí uno de los de mayor relevancia. Empero, antes de abordarlo directamente, conviene señalar que la naturaleza del mismo constituyó uno de los horizontes sobre los que se proyectó el curso de Epistemología de la Pedagogía.

Regresando a la línea de argumentación, y en plena sintonía con el maestro Flórez, en mi criterio uno de las principales responsables del



lamentable nivel de nuestro sistema educativo radica en la ausencia casi total de una racionalidad científica en el ejercicio docente y la reflexión pedagógica. Sin duda la afirmación es muy dura, no obstante un casi analfabetismo funcional cercano al 50% de nuestros estudiantes de grado once (ver resultados Pisa) creo que lo autorizan a uno para formularla. O por lo menos se siente uno autorizado a hacerlo luego presenciar durante años cómo generaciones y generaciones de colombianos egresan del sistema sin las mínimas herramientas para enfrentar las, esas sí duras, condiciones sociales de nuestro país.

En todo caso, quizá no sea muy preciso afirmar que la ciencia (y la racionalidad científica que implica) se encuentre del todo ausente de nuestras escuelas, quizá sea más justo señalar que en realidad en vez de ser una exiliada, la ciencia es una suerte de Cenicienta. Una muchachita de la que todos abusan, a la que todos manosean, de la que todos opinan, pero eso sí, a la que nunca casi nadie le da por aproximarse con seriedad. Alguien de quien apenas se sabe el nombre, de la cual se ignora su procedencia, su vida, sus rasgos esenciales, sus ancestros, sus descendientes...

El curso de Epistemología de la Pedagogía asumió pues el reto de que los participantes iniciáramos una indagación (con algún relativo nivel de profundidad) sobre la naturaleza y el devenir de la ciencia, con el propósito último de “empaparnos” de su espíritu, de suerte que a la larga consiguiésemos que su “luz” iluminase nuestras prácticas educativas.

Pero huelga preguntar: ¿acaso la ciencia, o la racionalidad científica, puede ofrecer alguna “luz” a la escuela? En mi criterio la respuesta es un claro sí. Sí en la medida que a diario los maestros debemos enfrentar situaciones y fenómenos de todo tipo para los cuales necesitamos explicaciones racionales: ¿Por qué algunos estudiantes aprenden más rápido que otros?, ¿por qué a ciertos niños les cuesta más reconocer e interpretar estados internos de otros niños?, ¿por qué hay matoneo en las aulas?, ¿qué relación existe entre las familias y el desarrollo de los niños?, ¿qué impacto tienen las expectativas del maestro en el rendimiento de sus estudiantes adolescentes?, ¿por qué el 50% de los estudiantes no comprenden lo que leen?, ¿por qué las matemáticas han terminado siendo un simple problema de memorización de algoritmos?, ¿cuáles deberían ser valores propuestos por la escuela?, ¿qué clase de sociedad queremos promover desde la escuela?

Con algunas de estas ideas en mente me decidimos lanzarnos con los estudiantes a la exploración de lo que significa el elusivo término ciencia. En todo caso el cómo se iba a realizar era un reto complejo en la medida que tanto el nivel de los estudiantes de VI semestre como mi propio nivel de conocimiento me imponían restricciones como maestro que debía tener presente a fin de no fracasar en el empeño propuesto. Debo reconocer que en lo personal, y pese a que desde el pregrado me han interesado los problemas epistemológicos, no creo tener un nivel de experticia en el campo de la filosofía de la ciencia que me haga posible moverme con plena comodidad. A esto se vino a sumar la conciencia de que los estudiantes que recibiría de quinto traían un alto nivel de formación.

Así las cosas opté por tomar una decisión que me pareció la más honesta: la elección del seminario alemán como método de trabajo. Por fortuna la propuesta fue bien recibida por el grupo. Rápidamente se iniciaron las sesiones con un relator que hacía el ejercicio de hacer una síntesis de los aspectos centrales (para lo que leía un texto preparado con anticipación),

posteriormente yo asumía las veces de co relator haciendo una crítica al texto presentado, tras esto se abría la discusión bajo la batuta de un moderador. Para el cierre de la sesión, luego de provechosas preguntas que habían ido surgiendo en la discusión así como de aspectos interesantes planteados por los estudiantes, yo asumía la discusión, haciendo algunas reflexiones, profundizando en determinadas preguntas o intentando hacer claridad en ciertos puntos.

La indagación conjunta que realizamos nos llevó por diversos momentos, nombres y enfoques de la ciencia. Viéndolo hoy en retrospectiva creo que el trabajo a la larga fue fructífero, en la medida que en el curso del semestre pudimos aproximarnos a las ideas de hombres como Sócrates, Platón, Bacon, Kepler, Descartes, Newton, Einstein, Bohr, Kuhn, Popper, Weber y Schütz. Así mismo a distintas escuelas y momentos, como la ciencia durante la era clásica, el empirismo, el racionalismo, la ilustración, el positivismo, la crisis del determinismo, la escuela de Frankfurt y la sociología comprensiva.

Con todo creo que la principal ganancia para quienes participamos en el seminario se deriva de haber podido comprobar que pese a lo difícil que resulte enmarcar el significado de ciencia, ésta no es una empresa social baladí, tampoco una cosa leve o superficial. Y lo menciono porque a mi juicio quizá este es uno de los mayores obstáculos para el avance de la Pedagogía y la escuela colombiana, en la medida que aproximaciones pseudocientíficas recorren constantemente las prácticas del magisterio.

Por otro lado el seminario estuvo orientado a que los participantes tuviéramos ocasión de ubicar a la Pedagogía en el marco de las ciencias sociales, pero no desde una mirada que desdeñase o subvalorase a las ciencias naturales. Más bien por el contrario desde la reconstrucción histórica de las ciencias naturales como estructuras de conocimiento que alcanzaron altos niveles de sistematicidad, racionalidad y consistencia mucho antes que los de las ciencias del espíritu. Para la comprensión del carácter propio de las ciencias naturales resultó definitiva la aproximación a los postulados centrales de la física (en tanto modelo por excelencia de la ciencia en el campo de las naturales), así como a algunos de los fundamentos epistemológicos sobre los que se han erigido sus métodos y formas de trabajo. En dicha comprensión es menester anotar el valioso aporte del maestro Emerson Rojas, profesor de física egresado de la Universidad Pedagógica Nacional, quien nos preparó una interesante disertación sobre el objeto de estudio de la física a lo largo de la historia.

Pero la valoración del papel y la aportación de las ciencias naturales al edificio de la ciencia no significó en ningún momento renunciar a la pretensión de cientificidad de las sociales. Por el contrario sirvió para que pudiéramos acercarnos a comprender las radicales diferencias entre uno y otro campo de saber, a la naturaleza tan distinta del objeto de estudio de las ciencias sociales, a las implicaciones que esto conlleva en términos metodológicos y prácticos, a los acalorados debates que ocurren entre epistemólogos de lado y lado, a algunos de los principales enfoques con los que se ha buscado abordar el estudio la realidad social, etc. De cualquier manera, una de las principales conclusiones que pudimos extraer de nuestra aproximación a la lógica de las ciencias sociales consistió en establecer que no es cierto que éstas sean una suerte de ciencias “blandas”; que los obstáculos que tiene que enfrentar el investigador social no implican el abandono de la

racionalidad, del rigor metodológico, del uso de modelos teóricos, de la objetivación de sus postulados (pese a que estos tengan un carácter subjetivo), de la crítica intersubjetiva, en fin, del uso de una racionalidad científica.

Pudimos aprender, de la mano de Weber y Schütz, que el hecho de que las ciencias sociales deban adoptar un enfoque comprensivo no equivale automáticamente a la expedición de una patente de corso para que todo aquél que quiera autonombrarse a sí mismo como científico social lo pueda hacer mientras se asegure de aplicar unas reglas de los enfoques cualitativos de investigación. En este aspecto pudimos detenernos en el origen epistemológico de dichos enfoques, gracias a lo cual comprendimos que interpretar no es lo mismo que especular, que usar técnicas de manera aislada y fragmentaria no es lo mismo que seguir principios epistemológicos de forma coherente, que sobre la técnica está la reflexión y, más alto aún, la teoría social. Que no es cierto que el hecho de que el investigador social termina siempre participando de una u otra manera (por mínima que sea) en el grupo social que investigue, o imbuyendo con sus propias ideas los resultados e interpretaciones que va encontrando, signifique que deba abandonar toda precaución por buscar su validación y objetivación en el escenario de una comunidad científica intersubjetiva. Nuestra aproximación a la filosofía de las ciencias naturales y sociales en últimas nos permitió vislumbrar que hacer ciencia es una tarea extremadamente compleja, no imposible, pero sí extremadamente demandante.

Tras este recorrido por los rasgos propios de la ciencia regresamos de vuelta a la escuela y la Pedagogía, pero en esta ocasión apertrechados de muchos más recursos teóricos para analizarlas. Respecto a las dos encontramos que la dura crítica del maestro Flórez parece mantener vigencia 15 años después. En mi opinión, incluso pudo haber un retroceso en la medida que muchas de las investigaciones que se adelantan a su interior corresponden a ejercicios que apenas tienen un leve barniz de ciencia. Discursos perdidos en el laberinto de la subjetividad, para los cuales todo es pura interpretación, y sobre los cuales es imposible llegar a consensos con carácter general. Estudios en los que las técnicas se elevan a la categoría de auténticos enfoques de investigación (por ejemplo el uso de diarios de campo), o en los que enfoques metodológicos son confundidos con principios epistemológicos, investigaciones en las que las técnicas terminan suplantando a los principios teóricos, etc.

Y en medio de esta situación la escuela colombiana continúa atorada en un caos que nadie quiere explicar (entre otras porque supuestamente no es posible ofrecer explicaciones de la realidad social, postulado derivado de un entendimiento insuficiente del carácter hermenéutico de las ciencias sociales), atorada en los pobres resultados que año a año presenciamos. ¿Qué salida queda? Una de las conclusiones centrales del seminario radicó en valorar la importancia que para la escuela tiene el trasladar allí una racionalidad científica, una racionalidad que reconociendo la honda complejidad de la realidad social no desconozca la posibilidad de objetivarla, una racionalidad que arroje luces al caos en que por momentos parecen haberse transformado las prácticas, una racionalidad en últimas que haga más científica la Pedagogía y que por ende repercuta en una mejor escuela.