

Cientificismo versus Ciencia. La articulación de los Campos en torno a un modelo pedagógico.¹

Mariana Della Bianca

(IES N° 28; ISP N°22)

Introducción

El diseño curricular de los Profesorados de Historia se está realizando de acuerdo a las pautas establecidas por el INFD (Instituto Nacional de formación Docente). En ellas se prevé la existencia de tres Campos a saber: General, Pedagógico y Disciplinar. El presente trabajo es una propuesta de articulación entre los mismos, a partir de una concepción la enseñanza y del conocimiento, como procesos dinámicos, flexibles, sujetos a revisión.

De acuerdo a la propuesta de Manuel Argumedo, un diseño curricular puede perseguir distintos intereses:

a-Diseño con *interés técnico*: se propone el control y la gestión del medio para *conseguir determinados productos*, persigue establecer reglas basadas en la observación y en la experimentación. Es concebido de acuerdo a una “serie estructurada de resultados deseados”, asimilable a un manual de instrucciones; el profesor es concebido como mero **ejecutante** ya que se obstaculiza su autonomía. En otras palabras, las condiciones del trabajo docente, las actividades burocráticas y externas a lo pedagógico, la estructuración jerárquica que caracteriza a las relaciones institucionales en el sentido de transformar al docente en mero *trasmisor o ejecutor* de lo que diseñan o generan otros, son algunos de los límites que lo “diluyen” como sujeto “intelectual”. Es decir, que lo alejan del trabajo reflexivo y crítico del conocimiento. Desde estas posiciones, el conflicto es percibido como *anomalía*, es decir como un apartarse de la norma que por lo demás es decidida en instancias que excluyen la participación de los actores. El diseño se presenta como objetivo y neutral pero en él subyace siempre una intencionalidad ética y política.

b- En segundo lugar, el diseño con interés práctico, se ocupa de entender una situación concreta para interactuar, entendiendo a esa *interacción como una negociación permanente*. Como este diseño es abierto y flexible, es el *punto de partida* de un proceso en el que todos los actores tienen participación para incidir en la determinación de objetivos y contenidos. Aquí, no interesa tanto el *listado de cosas a aprender* como los medios e instrumentos que se brindan entendiendo para comprender e interpretar el pasado y el presente. Esto requiere una actualización permanente teniendo en cuenta que el conocimiento está siempre siendo sometido a nuevas preguntas.

Es necesario la explicitación de las *intenciones*, en relación con el campo específico de formación de que se trate. Frente a la pregunta ¿Cuál es hoy la intención de quienes hacen y gobiernan el nivel de Educación Superior en esta provincia? Existen al menos dos respuestas posibles:

- a. En primer lugar, la educación en el nivel superior entendida como “agencia” educativa que tiene como misión formar profesionales en la cual se crean carreras pensando en el empleo y en asegurar a sus alumnos que les será posible obtener una salida laboral cuando egresen. Aquí, los planes y títulos son acuerdos con las necesidades del mercado y la investigación está orientada a descifrar señales sobre el futuro del sistema productivo. La rutinización y la perspectiva utilitarista consagran una práctica “exi-

¹ El presente trabajo fue presentado en la Jornadas inter-institutos, que tuvieron lugar en la Ciudad de Santa Fe el 8 de Mayo del corriente año. Las mismas fueron una primera instancia de debate entre docentes, estudiantes y egresados de la carrera del Profesorado de Historia de los Institutos de Formación Docente de la Provincia.

tosa”, que a la vez limita y condiciona la posibilidad de reflexión, y el pensamiento crítico y creativo.

- b. En segundo término, la educación de nivel superior como espacio para formar personas capaces de enfrentar los problemas que se plantean en el campo de la historia y construir nuevos conocimientos que permitan avanzar en la búsqueda de soluciones. “El trabajo del docente – es prioritariamente un trabajo intelectual porque lleva implícito no sólo la trasmisión de determinados contenidos, sino también la adquisición de ciertas destrezas teóricas que permitan adquirir una capacidad crítica. En palabras de B.Clark, “... Lo que hace un profesor es circular con un paquete de conocimiento, general o específico, en busca de la manera de aumentarlo o de enseñarlo a los demás. Así lo definamos amplia o estrechamente, el material es el conocimiento. Las tecnologías principales son la investigación y la enseñanza.”²

En esta postura, el título no tiene incumbencias laborales específicas sino que tiende a la promoción de una reflexión más profunda sobre los campos disciplinares, ampliando las fronteras del conocimiento básico, la investigación orientada al desarrollo ese campo, y a generar nuevos conocimientos que fundamenten necesarias transformaciones. Se debería tener en cuenta, en el momento de diseñar el plan que los estudiantes deben tener conocimiento acerca de la realidad en que van a desempeñarse. Se hace necesaria la reflexión sobre la situación política, económica y cultural en la que se propone llevar adelante esas intenciones educativas.

Así, el curriculum entendido como “texto social e histórico” propone organizar un conjunto de prácticas con la finalidad de educar acerca de la situación del país, del campo cultural en general y de la situación de la institución en la que se dicta. El objetivo es formar a una persona que *vive* en ese contexto y que *va a trabajar* en ese *mundo*. En ese sentido es un discurso político, en tanto expresa una determinada visión de la realidad como campo de acción o de desempeño de una realidad particular. Se concibe a esa institución atravesada por otras instituciones, inscrita en una trama. ¿De dónde provienen sus alumnos? ¿Cuáles son los campos disciplinares donde se inscriben? ¿Cuáles son las carreras que en ella se dictan? ¿Dónde trabajan sus profesores e investigadores? ¿Cuáles las asociaciones profesionales en las que participan sus docentes y egresados? ¿Trabajan en Escuelas Medias y/o de nivel Superior, de pertenencia privada o pública? ¿Cuál es el papel de *cada* Instituto en el contexto en el que se encuentra? ¿Cómo se articulan las funciones de docencia, investigación y extensión? La composición del alumnado, no debería entenderse ni medirse sólo desde una perspectiva cuantitativa, sino que nos debe remitir especialmente a la diversidad, en el sentido de que el acceso a la educación superior no es ni debe ser exclusivo de un sector social, como lo fue durante buena parte del S XX.

Teniendo en cuenta estas variables, para realizar una propuesta para el diseño curricular del Profesorado de Historia, hemos tomado la propuesta de Gabriel Gyamatik Investigador, Jefe de Postgrado Instituto de Antropología Universidad Católica de Chile. El autor expuso en esa oportunidad el problema del aporte que la investigación puede realizar a la docencia de nivel superior. Pero además sostuvo que este aporte afecta no sólo a las funciones cognitivas sino que intentó demostrar que se trata de un asunto cuyo análisis debe ubicarse dentro del contexto de una teoría general de la sociedad.

La intención final de la enseñanza (superior), dice, es “capacitar al individuo a pensar de forma creativa dentro de una determinada área del saber. Para lograr este objetivo no es suficiente presentar el avance de las ciencias y de las humanidades como datos o productos finales terminados. Limitar la enseñanza a la trasmisión de

2 CLARK B.: “El sistema de Educación Superior. Una visión comparativa de la organización académica”, Nueva Imagen, Universidad Futura, Universidad Autónoma Metropolitana, México, (1983) 1991, Pag. 34

conocimientos ya completados puede servir, dice el autor, para preparar enciclopedias ambulantes, individuos que saben de memoria fechas, fórmulas, definiciones, etc. Pero las enciclopedias acumulan, no crean conocimientos. Reducen la aventura intelectual de la humanidad a un montón árido de teoremas.

La creatividad se aprende sólo creando. Luego, lo realmente medular, de la enseñanza debe centrarse en el conocimiento como proceso de creación y de elaboración. El conjunto de conocimientos ya elaborados y sistematizados que se entrega al estudiante debe considerarse solo como el punto de partida de la docencia.

Hay dos estilos pedagógicos que idealmente se complementan para llevar a la práctica este enfoque: Uno consiste en que los estudiantes realicen las mismas cosas que hacen los científicos y los humanistas: investigar en laboratorios y en el terreno, intentar el desarrollo de teorías, escribir ensayos, etc. Otro camino de igual importancia consiste en entregar al estudiante una visión en profundidad del como otros individuos, con mayor experiencia desarrollaron su labor creativa. Que conozcan el proceso humano detrás de la lógica de las ciencias y las humanidades que aparecen descritos en los textos de estudios. Que tengan la oportunidad de analizar a fondo los criterios que emplearon los creadores del conocimiento para establecer prioridades entre los problemas que deban ser estudiados, cómo problematizaron los fenómenos que veían, como dieron con la metodología adecuada para encontrar respuestas a las preguntas que se planteaban, y como con frecuencia, tuvieron que reformular esas mismas preguntas a medida que trataban de solucionarlas. Que conozcan las partidas falsas, las hipótesis creadas que hubo que descartar, hasta que casi de tumbo en tumbo, lograron acercarse a alguna solución que, en un momento dado, parecía satisfactoria.

La manera de presentar los conocimientos en las clases y los textos generalmente tiene muy poco que ver con la manera en como ellos han sido producidos. La supuesta racionalidad pura de la ciencia se encuentra no en el laboratorio, en el trabajo de terreno o en el proceso mental de creación de ideas, sino en el informe que posteriormente se prepara sobre la investigación. Este es un texto reconstituido en el que el cientista se presenta como literato. El verdadero proceso de creación, dominado por intuiciones y corazonadas analógicas, e impulsado por una excepcional capacidad imaginativa, se convierte en un proceso de nitidez metodológica sólo en retrovisión.

Lamentablemente, es esta manera distorsionada, reconstituida de presentar el conocimiento la que tiende a predominar en la enseñanza, cuando ella no está complementada con la investigación. Al alumno se le enseña todo en forma pulcramente organizada, sin cabos sueltos, siguiendo con un rigor sobrehumano las secuencias preestablecidas del método científico, hasta llegar a la solución definitiva. De esta manera, la ciencia y, en general, los conocimientos “oficialmente” reconocidos como válidos, llegan a representar una forma de ortodoxia. La ciencia se convierte en cientificismo. Es decir, un fenómeno autoritario y dogmático, exclusivamente guiado por su racionalidad.

El espíritu dogmático y autoritario que es legado de esta presentación distorsionada de las actividades científicas, (en nuestro caso pensando en el carácter científico de la historia como de las demás ciencias sociales), se traslada con facilidad a los diversos ámbitos del quehacer social. Los que adquirieron sus conocimientos de este modo sólo a través de la lectura de sus profesores fácilmente llegan a creer que la ciencia tiene recetas seguras para resolver todos los problemas del mundo.

Desde esta perspectiva, se supone que hasta los asuntos más complejos y conflictivos, podrían ser, en principio, resueltos por el “método científico” si no fuera por la actitud “recalcitrante de los ignorantes y malinten-

cionados”. En otros términos, caen en el vicio del *cientificismo*, vale decir, en el *dogmatismo pseudocientífico* aplicado al quehacer social, y que es la negación misma del espíritu científico.

Incorporar la investigación en la enseñanza, produce un cambio radical en el estado del pensamiento. **Todo se pone en tela de juicio, todo debe ser repensado.** Nada ni nadie merecen confianza, el mismo concepto de autoridad cambia de sentido. Este es un abismo epistemológico que el estudiante a menudo encuentra muy difícil de zanjar. Lo que en los textos aparecía como algo absolutamente lógico, preciso, impersonal y autoritario, a nivel de la investigación se convierte en algo intuitivo, desordenado e inseguro. Y generalmente controvertido. Los grandes y permanentes debates en torno a asuntos científicos dan abundante testimonio de este hecho. Es casi imposible dar a conocer al lego, tan impresionado por el poder de la ciencia establecida, las confusiones, los errores, especialmente las motivaciones afectivas y juicios de valor envueltos tanto en la creación del conocimiento como en su aceptación y aplicación.

Los efectos de la investigación sobre el estilo de pensamiento no son sólo intelectuales o profesionales. Moldean al individuo como ente social. La investigación entendida como el método de enseñar a vivir con la confusión y la incertidumbre; a aceptar la coexistencia de soluciones alternativas porque revela que todo conocimiento es sólo una aproximación, sujeta a distintas interpretaciones: a ser consciente de la ambigüedad incluso de cosas tan racionales como es la aplicación del método científico.

En resumen el *cientificismo*, *dogmático* y *autoritario*, y la ciencia, representan no sólo dos estilos opuestos de pensamiento, sino también dos estilos opuestos de insertarse en la sociedad. Ellos son las consecuencias de distintas maneras de adquirir conocimiento o, mirado desde otro ángulo, de distintas maneras de enseñar. Pero no se trata solamente de los métodos pedagógicos que formalmente se emplean. El estilo de pensamiento que se inculca a los estudiantes está relacionado con el concepto de “doble *curriculum*”.

La gente aprende cosas muy diversas a través del proceso de enseñanza. Adquiere determinadas destrezas e informaciones. También se le instruye acerca de los valores, actitudes y tipos de comportamiento que los educadores desean fomentar. Todas esas cosas constituyen el “*curriculum manifiesto*”. Pero hay también un “*curriculum oculto*” o latente: son los conocimientos que se inculcan por medio del modo en que se enseña y dependiendo del contexto en que ese proceso se realiza. Hay un consenso casi general entre los expertos acerca de que el *curriculum oculto* tiene un efecto similar, a menudo incluso mayor, sobre las ideas valores y acciones del individuo que el *curriculum manifiesto*.

A nivel de *curriculum manifiesto* en el que ambos estilos pedagógicos, el *cientificista* y el científico, se basan en la pura racionalidad. Aparentemente también fomentan los mismos valores, relacionados con el método científico de observación y experimentación para conocer la realidad. Pero el *currículum oculto* transmite mensajes muy diferentes. Organizar la enseñanza del conocimiento como un dato, insistiendo al mismo tiempo en la racionalidad formal del método científico desvinculado del proceso humano y social de la producción de dichos conocimientos, predispone, al pensamiento autoritario, al *dogmatismo* y a la intolerancia. Este fenómeno se ve reforzado por la relación jerárquica entre el profesor y el estudiante que inevitablemente impone el sistema de enseñanza sin investigación. Se forman así docentes conocen “la verdad” como un paquete cerrado y que tienen respuesta “científica” para todos los problemas bajo el sol...y ¡hay de los que discrepan...

En cambio el *curriculum oculto* de la enseñanza centrada en el conocimiento como proceso de búsqueda fomenta un estilo totalmente distinto. Incluye en ello también, igual que en el caso anterior, la relación social

entre profesor y estudiante ya que, durante la investigación, la relación jerárquica depende, en gran parte de la relación intelectualmente más *igualitaria* que se establece entre colegas que colaboran.

Al pensar en una propuesta para el diseño curricular de la carrera de profesorado de Historia, consideramos necesario tener en cuenta los dos estilos pedagógicos que enuncia Gyamatik y elaborar un currículum que tenga como objetivo la trasmisión del carácter científico del conocimiento histórico destacando la condición de búsqueda, creación, provisionalidad e incertidumbre que supone dicho carácter. En ese sentido, tanto la Metodología de la Investigación como la didáctica específica deben ser espacios curriculares, pero también contenidos transversales y articuladores entre los Campos General, Específico y Pedagógico.

Cada una de las unidades curriculares, tanto las disciplinares como las del campo general (Antropología, Sociología, Cs. Políticas, Economía), deberían articularse en función de la propuesta antes mencionada.

Reflexiones finales:

- La Formación de los Institutos de nivel Terciario no Universitario, permite el acceso a la Educación Superior a segmentos de la población que por distintos motivos (económicos, sociales, culturales, de distancia, etc.) no pueden o no quiere acceder a la educación Universitaria.
- Resulta de fundamental importancia promover, estimular, incentivar la formación de quienes deciden realizar sus estudios en los IES.
- En el caso de los Profesorados de Historia, debería desterrarse la representación de algún tipo de “inferioridad” en la formación, buscando crear una identidad propia. Con esto quiero decir, la Formación de un estudiante de un IES no debe buscar indefectiblemente o necesariamente formar en egresado con el mismo “perfil” que el del egresado universitario.
- La variabilidad de situaciones en las que se encuentran los IES de la provincia debería ser tenida en cuenta en el momento de elaborar un diseño que tenga objetivos claramente definidos y al mismo tiempo, la flexibilidad y apertura necesarias para que cada Instituto pueda dar contenidos a los espacios curriculares de acuerdo las posibilidades de que los mismos se ajusten a las necesidades y posibilidades de cada región. En este sentido es de fundamental importancia la presencia de los UDI (Unidad de Definición Institucional)

Bibliografía

ARGUMEDO Manuel, *De entornos, planes de estudio y currículo*. En: Pensamiento universitario, Año 6, n° 8, 1999.

CLARK B.: “El sistema de Educación Superior. Una visión comparativa de la organización académica”, Nueva Imagen, Universidad Futura, Universidad Autónoma Metropolitana, México, (1983) 1991.

GYAMATIK G., Investigador, Jefe de Postgrado Instituto de Antropología Universidad Católica de Chile, presentada en su Conferencia dictada en el Seminario “Innovaciones de la Enseñanza Superior”, 1993, documento en mimeo.