

## COMO GENERAR DESDE LA ESCUELA UNA PRACTICA CIENTIFICA COMPRESIVA

Por: Napoleón Murcia Peña  
 Profesor departamento de Acción Física Humana  
 Universidad de Caldas.

### LA CONTROVERSA HISTORICA.

- \* La dinámica escolar prospectada en la última década, responde en esencia a los recientes horizontes epistemológicos y filosóficos que reconocen la relatividad del conocimiento científico?
- \* La ciencia en la realidad escolar es asumida con un criterio de complejidad, o por el contrario, basa sus teorías en las simplificaciones propias de las ciencias naturales?
- \* Está acaso la Escuela reproduciendo en sus relaciones los fundamentos del desarrollismo económico del conocimiento científico?
- \*Cuál será el horizonte que prospecte y permita la salida a los ideales de la ciencia como emancipación y del conocimiento como desarrollo humano?

De qué elementos podríamos valernos para dilucidar desde la escuela una formación política - ética - moral?



Al buscar una aproximación hacia la práctica científica comprensiva desde la escuela, no podemos más que emprender una búsqueda en los rincones propios de las relaciones pedagógicas que en un acto educativo se generan y que generan con ellas las concepciones de hombre, sociedad y conocimiento que a veces de forma inconsciente el maestro está favoreciendo.

Es en la relación propiciada con el alumno y de este con el conocimiento, que se perpetúa la heteronomía o que se soslaya para dar paso a la autonomía intelectual y moral del niño como lo manifiesta constance KAMMI (1990).

Pero es también en esta relación donde abrimos espacios posibles para la indagación, la duda, el asombro, el sueño y el proyecto, o cerramos las puertas de los mundos posibles para llegar un mundo inconsciente, único, memorístico, carente de sentido e inmoral.

Las miradas críticas frente al positivismo cartesiano, han insinuado una mirada también crítica frente a las manifestaciones conductuales reproductivistas y monolíticas de la educación. Así, paralelo a las teorías experimentales de DESCARTES, que establece la disyunción hombre - naturaleza, surgen las ideas de BACON a través de su método inductivo que buscaba la unión entre el entendimiento y la naturaleza; frente a teorías ortodoxas de la moral cristiana surgen propuestas éticas comunicativas para allegar la moral como acuerdo y consenso.

En su proyecto de la Nueva Atlántida, BACON deja entrever la introducción de los instrumentos al entendimiento para comprender la naturaleza.

Sin embargo, el hombre subestima permanentemente la función del mismo hombre, desconoce su propia naturaleza social y cultural y se aboca a una gran carrera por el dominio y control de la naturaleza, descuidando su propio ser.

HEIDEMBERG (1959) considera que en esta carrera desmesurada, el hombre logra su máxima capacidad de descubrir la división del átomo, pues todo gira en torno a ello y su posterior utilización industrial comercial y

de control del poder político.

Pero HEIDEMBERG y BOVET (citado por HEIDEMBERG 1959), concilian la esperanza de la neutralidad de la ciencia y del buen espíritu del científico increpando las desviaciones y los fraudes de quienes manejan estos conocimientos.

Contrario a lo que dicen de neutralidad, HABERMAS (1985) plantea la posibilidad de interpretar los fenómenos sociales a partir de la hermenéutica, como posibilidad de encontrar el sentido, desde donde se percibe la realidad.

Destaca la controversia entre POPPER y KUHN, (p.34) a mediados de los 60 hacia las ciencias post empíricas para ayudar a clarificar el papel de la hermenéutica, el debilitamiento del positivismo lógico y del surgimiento de la hermenéutica filosófica gracias a los aportes de WITTGESTEIN II citado por HABERMAS (1985, p. 35).

Es a partir del análisis de las teorías de la comunicación propuestas por WITTGESTEIN, SEARLE Y GRICE, entre otros que se analiza el uso del habla como posibilidad comunicativa e interpretativa.



HABERMAS propone la necesidad de participar en el proceso de comunicación para allegar una posibilidad de comprensión pues

individuo como subjetividad en función de la intersubjetividad.

Algo similar quiso patentizar la Constitución Política de Colombia que según RUBIO VILLA, no es otra cosa que un instrumento de control de derecho para evitar que este sea arbitrario; si bien en un acuerdo están tergiversando la esencia plural y participativa.

Es en esta perspectiva que una educación fundamentada en la teoría de la acción comunicativa, del consenso, del acuerdo social, estará favoreciendo no solamente el desarrollo ético autónomo, sino el conocimiento o autonomía intelectual y la educación política también autónoma.

Ante semejantes cuestionamientos de las teorías que sustentan la organización heteroestructural del conocimiento, al decir de LUIS NOTT (1991), queda latente la pregunta si la dinámica escolar aún conserva esos viejos paradigmas de que habla KUHN y que globaliza los criterios que orientaron las dos preguntas secuentes.

RAFAEL FLOREZ, (1991), considera que el paso principal en cualquier conocimiento es el pre-concepto, la vivencia, lo intuitivo del sujeto cognoscente, pues según el mismo autor, el primer momento del conocimiento está instaurado en el conocimiento cotidiano, en ese conocimiento sin sentido de lo relativo, seguro e irreflexivo, donde no hay dudas ni interrogantes.

Pero que es a partir de una especie de conflicto surgido de alguna parte, que se accede al segundo momento, el cual empuja a la búsqueda y a la definición o clarificación previo, lógicamente a un momento de reflexión. La moral, por su parte, se da desde el nacimiento y se propicia como autonomía o heteronomía en el desarrollo.

Este análogo entre la forma como se da el conocimiento, la forma como evoluciona el conocimiento y la moral, es sustentado en las teorías anteriores, en tanto el conocimiento y la moral son aparentemente estáticos hasta que otro conocimiento lo falsea a partir de un largo proceso de reflexión sobre la teoría preexistente.

Sin embargo, la escuela sumida en el manejo de su método heteroestructural, considera verdades absolutas las dominadas por el maestro y/o las que aparece en los textos, tanto que son memorizadas sin relación lógica ni contextual.

Como la relación del alumno con el objeto del conocimiento y con la moral se da por intermedio del maestro, en tanto él es quien entiende y explica las teorías y los nuevos conocimientos, el alumno las toma como verdades absolutas y en ocasiones alejadas de la realidad.

O sea en la escuela convencional se evidencia el fenómeno de la simplificación del conocimiento de que habla MORIN, pues este se reduce al unificar la complejidad de las ciencias o de los fenómenos en fórmulas y teorías que el alumno debe

memorizar; los fenómenos no se estudian desde los fenómenos mismos, sino que se ven desde los conceptos teóricos de otros que han visto el fenómeno, así sea el más inmediato y común -el de la familia, por ejemplo-.

En tal sentido la formación moral es también heterónoma, puesto que parte de normas preestablecidas, muchas veces inexplicables para el alumno -sin sentido para él- pues son contradictorias a los derechos que los maestros poseen, o como lo afirma CAJIAO (1992) son contradictorias a los comportamientos reales del maestro, pues según el mismo autor, en la escuela parece haber una doble moral: lo que los maestros manejan como teoría y lo que estos determinan en sus prácticas.

En la escuela se sobreestiman también la función del propio sujeto capaz de reproducción y producción del conocimiento al no permear espacios de búsqueda, de indagación y de crítica, al alumno es tomado como objeto y es desconocido en su esencia de sujeto.

De igual manera el maestro es desconocido como posibilitador de descubrimientos y descubridor de conocimientos, pues su papel se reduce a repetir el texto y el contexto que otros han visualizado (contexto social-cultural y ético-moral).

Es en tal sentido que la escuela no ha considerado la intencionalidad de la producción del conocimiento. No ha entendido la posibilidad de emancipar al hombre a través del mismo conocimiento, y por el contrario está

llevándolo a su encierro heterónomo que lo mantendrá siempre dependiente e incomprendido. No ha permeado la posibilidad de comprensión del niño desde el propio niño y desde su contexto significativo, entonces sigue describiendo al niño y describiendo al ambiente desde la percepción propia del maestro. Sigue intentando entenderlo desde afuera.

### **LAS UTOPIAS POSIBLES**

Cabe aquí suponer una primera utopía que sin duda llevaría a acercar el conocimiento escolar al contexto real, la de hacer de la clase un espacio de comunicación hermenéutica, formación moral y política, donde se perciba el conocimiento desde la realidad más cercana, y donde se interprete desde esa realidad un espacio donde se comprenda al alumno desde su propio



contexto social y cultural, donde el significado se posibilite desde los múltiples significantes que la historicidad propia de cada sujeto le permite. Donde la moral sea construída en común, para acceder a un conocimiento también común de normas y reglas, donde la política se fomenta desde la formación misma en la moral comunicativa. Así una educación vista desde la interpretación del texto educativo podría aproximar un relativismo cultural, o sea podría potenciar desde la historia vivencial de cada sujeto el conocimiento, la moral, la ética política y en consecuencia el desarrollo humano.

La dimensión estética de la indeterminación que refiere BARRERA (1995), precisamente la relativización del concepto de método y ciencia, es como él mismo lo expresa el proceso abierto y no orientado a un fin específico.

Es la posibilidad de soñar desde cada individualidad, de irse transformando como el obi Japonés a medida que se va avanzando en su propia construcción-reconstrucción.

Es el sentido hermenéutico de la educación el que abre los espacios hacia mundos posibles desde lo ético comunicativo y desde lo estético, de la indeterminación; la dimensión ética que se percibe desde los acuerdos culturales sobre el ser y el deber ser el sujeto, pueden desarrollarse más autónómicamente a partir de concebir la educación como juego (nuestra segunda utopía).

Pues el juego implica, según HUIZINGA (1938), primero que todo libertad y voluntad. Libertad para participar o no y para aceptar las reglas de juego o modificarles en común, libertad para seleccionar ese espacio y tiempo subreal y para determinar la acción imitatoria del "como si".

Esta libertad llevaría al sujeto (niño) a asumir esta dimensión DRAMÁTICA que según BARRERA (1985) "implican la mutua mediación entre los sujetos participantes y el objeto- lo que permite que estos actores se vayan transformando mutuamente- sin un papel prefijado" (p. 27).

El incondicionamiento determinado por la voluntad, tanto el de infancia como el juego sacro, donde la emoción y la pasión inculcan el deseo de seguir jugando; es lo que posibilita la reconstrucción de sus reglas e incluso la reconfiguración del mismo juego y de la acción del sujeto que juega.

La formación política es y debe ser un juego de lo más serio para el niño, un juego que respeta la diferencia, pero que legisla para la totalidad teniendo en cuenta esa diferenciación, un juego que construya reglas y normas con base en la universalidad de algunos elementos morales, como es el respeto por el sujeto y que perciba la intencionalidad y los deseos de esos sujetos para los cuales se establece la norma. Un juego que decostruya y construya permanentemente la normatividad dando cabida a las ideas de todos los miembros del grupo escolar.

No estoy refiriéndome aquí al deporte, que por su configuración heterónoma, es otro mediador de dependencia y de regularidad racional.

Cuando un niño juega, su personalidad se acopla a las regularidades irracionales y se aleja de la realidad objetiva, es la indeterminación que subyace en este acto lo que permite al niño soñar y crear algo, pero adopta también normas y aprende a respetarlas en ese mundo imaginario del "como si...".

Aquí el niño se introduce en el campo del deber de NIETZSCHE, para formular sus propias reglas, para establecer sus normas morales, pero regresa a la deontología kantiana (citado por CORTINA, 1989) para establecer unas normas que respetan la libertad del otro.

La universalidad de algunos elementos morales, como es el respeto por el sujeto y que perciba la intencionalidad y los deseos de esos sujetos para los cuales se establece la norma. Un juego que deconstruya y construya permanentemente la normatividad, dando cabida a las ideas de todos los miembros del grupo escolar. ❁

### BIBLIOGRAFIA

BARRERA P., Jaime. La estética de la indeterminación, Centro de estudios asiáticos. Universidad de los Andes, Bogotá, 1995.

CAJIAO, Francisco. Hacia una pedagogía de los valores ciudadanos. FES. Bogotá. 1992.

CORTINA, Adela. Etica en América Latina. VI Congreso Internacional de Filosofía Latinoamericana. Bogotá, 1991.

----- . Etica mínima. Introducción a la filosofía práctica. Tecnos. Madrid. 1989.

FLOREZ O., Rafael. Hacia una pedagogía del conocimiento. Mc. Graw Hill. Bogotá, 1992.

HABERMAS, Jurgen. Ciencias sociales reconstructivas versus comprensivas. En: Ciencia moral y acción comunicativa. Pensamen. Barcelona, 1985.

HUIZINGA, John. Homo ludens. EMECE. Buenos Aires. 1938.

HEIZEMBERG, Duborle. El hombre y el átomo. Madrid, 1959.

KAMMI, Constance. La autonomía moral e intelectual (manual de capacitación en universalización de la educación) MEN, Bogotá, 1990.

MEAD, George. El juego, el deporte y el otro generalizado. En: El espíritu, persona y sociedad. Buenos Aires. Paidós. 1953. Pp. 182-193.

MORIN, Edgar. Ciencia con conciencia. Antrophos. Barcelona. 1984.

NIETZSCHE, Friederich. Ecce Homo. Cómo se llega a ser lo que es. Alianza. Madrid. 1935.

----- . El crepúsculo de los ídolos. Cómo se filosofa con el martillo. Alianza. Madrid. S.F.

RUBIO, Dolma. Política e ideología. Módulo maestría en educación. Manizales, 1996. ❁

