

INCIDENCIA DEL POSITIVISMO EN LA EDUCACIÓN

Por: JAVIER ZAMBRANO HERNANDEZ
TOBIAS RENGIFO RENGIFO

INCIDENCIA DEL POSITIVISMO EN LA EDUCACIÓN

"Somos excelentes dinosaurios, tratando de formar colibríes".

Podemos caer en la tentación de simplificar tanto la cuestión que no terminemos diciendo nada, o de querer ser tan exhaustivos, que terminemos saliéndonos del tema. Lo cierto es que no se puede negar una influencia directa de las corrientes positivistas y neo-positivistas en educación, conocidas en el ambiente educativo como educación tradicional. Nuestra intención es la de poder reflexionar acerca de la influencia de estas corrientes en la educación.

W. Jaeger afirma que "la educación es el principio mediante el cual la comunidad humana conserva y transmite su peculiaridad física y espiritual"¹; por tanto, la educación nace de la interacción humana, es un acto humano; por eso mismo, cargado de sentido, de intenciones, de intereses, de valores. Y todo lo que tenga que ver con educación, como las prácticas sociales, la formalización de dichas prácticas a través de normas, leyes y políticas educativas, la ubicación de la educación y el papel que juega dentro de la estructura social, siempre estará plétórico de sentidos, de significados; la educación, ubicada por su razón de ser en el espectro social, es ante todo un acto político, no es posible pensarla por fuera del marco cultural, ni por fuera de marcos ideológicos, ni será extraña al servicio de hegemonías. Por el contrario, al pertenecer la educación a la comunidad humana tomará la forma que ésta le imprima; nunca la educación será neutra o amorfa; al respecto, se puede parodiar el principio latino: "*quidquid recipitur ad modum recipientis recipitur*", todo lo que se recibe, se recibe según el modo del recipiente: todo lo que se recibe en educación, se recibe según el recipiente de la cultura, la ideología, el poder, en fin, de todo el complejo de significantes que tiene la sociedad humana.

A partir de la cosmovisión que crea el mecanicismo de Descartes y Newton, junto con la aparición del concepto positivista de ciencia, que subordina la imaginación a la observación, reduce la ciencia a lo empírico demostrable dando impulso a una racionalidad de tipo instrumental, dejando a un lado la racionalidad axiológica, la racionalidad práctica, privilegiando los métodos de la observación, el análisis empírico y la demostración, y volviendo equivalentes los

¹ Jaeger, Werner. Paideia. 1994, Bogotá. Fondo de Cultura Económica

conceptos de ciencia y racionalidad, cayendo en el absolutismo de la objetividad de la ciencia; será a partir de aquí que se pueden señalar dos consecuencias al respecto: primera consecuencia necesaria de lo anterior: aparece la ciencia como fruto inmaculado y aséptico de la razón, la cual siguiendo un procedimiento matemático y experimental permite llegar a la verdad incuestionable. En otras palabras, la ciencia es neutra, porque sus procedimientos están exentos de subjetividades, el sujeto simplemente observa, analiza, demuestra y reproduce lo que está puesto en la naturaleza por ella misma. El campo de lo subjetivo debe adecuarse al procedimiento de la ciencia para que cumpliendo con la rigurosidad científica llegue o no a ser reconocido como verdadero, de lo contrario no tendría razón de ser ni de existir.

La pretensión de neutralidad engendra la segunda consecuencia: la ciencia, de acuerdo con esta racionalidad científica positivista, no tiene la capacidad de engendrar ningún desajuste entre medios y fines, entre teoría y práctica, entre hechos y valores. En otras palabras, no existe problema distinto de adecuarse a la racionalidad científica que proclama el positivismo, lo demás es irracional y puede sintetizarse en las palabras finales del Tractatus de Wittgenstein: *"La verdad de los pensamientos aquí expuestos me parece inatacable y definitiva. Creo, en consecuencia, haber encontrado la solución final de los problemas"*.

El positivismo y el neopositivismo invadieron el campo educativo, y con pretensión de neutralidad aséptica, quisieron liberarlo de valores e intenciones, declarando la neutralidad de la ciencia y su enseñanza, asimismo, del aprendizaje y de la educación, proclamaron la neutralidad del currículo. La educación se convierte en una acción meramente técnica, expresión de la racionalidad instrumental, al quedar suprimida la racionalidad axiológica, como ampliamente lo trata Gimeno Sacristán en su obra: *El Currículo, una reflexión sobre la práctica*.² El modelo del currículum será tecnológico y eficientista, la calidad de la educación se medirá por los rendimientos académicos, ubicándose dentro de la lógica del eficientismo economicista, y relegando al docente a la función del técnico en aplicar métodos y programas diseñados por expertos. A raíz de que la educación es ahora incontaminada e incontaminante, el estudiante será un simple reproductor memorístico de lo ya dado; la educación

² Gimeno Sacristán, J. *El Currículum, una reflexión sobre la práctica*. 1989, Madrid. Editorial Morata.

será el efecto de la relación causal enseñanza-aprendizaje. Este paradigma se circunscribe en una cosmovisión empirista y favorece una concepción conductista de la educación.

La razón ilustrada indudablemente pretendía la ilustración del sujeto, pero al caer en la trampa de la razón, en la concepción positivista de ciencia, escindió al ser humano, lo deformó en su pluridimensionalidad, invadió el mundo de la vida, sus prácticas sociales, sus maneras de vivir y dar sentido a las circunstancias y condiciones de vida; de esta manera se invadió también la educación. En relación con la didáctica, María Mercedes Civarola, profesora de la Universidad Nacional de Villa María, en Córdoba, Argentina, hace un recuento histórico del concepto de didáctica, pasando, entre otros, por Herbart y Dewey, mostrando la crisis como consecuencia del positivismo, que llevó a *"los educadores a ponerse el traje de metodólogos y representar la parodia de la tecnología"*. El trabajo de Herbart llevará a que la didáctica se aproxime a la técnica, mientras que Dewey continuará desarrollando sus ideas y transformándola definitivamente en tecnología educativa.

"Dewey homologa enseñanza con aprendizaje y los equipara con el método de la ciencia. De esta forma, concibe para la didáctica una nueva racionalidad: dejar de ser el cómo pedagógico para transformarse en aplicación del método científico sin imaginar que su filosofía inspiraría las propuestas conductistas que transformaron a la enseñanza en un metodologismo atroz. La severidad de esta crisis no está dada por la confusión en torno a su ser, sino por el desarraigo pedagógico que se traduce en un vacío ético en la enseñanza. Los educadores sufrimos de una indiferencia axiológica, cuando consideramos que lo único que vale la pena es el método, el procedimiento que me sirve para "fabricar" al alumno y conducirlo hacia los resultados que establezco a mi criterio como buenos.

El metodologismo nos hace olvidar que la práctica educativa se construye sobre la base del encuentro entre personas, con sus proyectos de vida cargados de valores. La didáctica como hacer técnico, implica el abandono de una ética de autodeterminación por parte del alumno, y lo importante es reducir los resultados pedagógicos a normas de conducta impuestas desde fuera. ¿Queda aún alguna duda, que el verdadero problema de la didáctica, es recuperar su

*componente ético?"*³.

Indudablemente, la Escuela de Frankfurt, a raíz de la barbarie generada por los totalitarismos, y especialmente Habermas, han contribuido a develar los intereses de las ideologías que pregonan la neutralidad, para proponer un rescate de la razón práctica o axiológica. Con la propuesta de cambio de paradigma es imposible seguir sosteniendo la neutralidad en la educación. Los intereses en el conocimiento que describe Habermas, el técnico, práctico y emancipatorio, existen igualmente en la educación. No hay maestros, ni alumnos, ni clases, ni universidades, ni escuelas, ni colegios, ni contenidos, ni evaluación, ni objetivos que sean asépticos, que sean neutros; por el contrario, la educación es resultado de la interacción humana, no hay nada que tenga más sentido humano que educar; la educación siempre responderá a unos fines, que por lo general se identifican con los intereses de las clases dominantes que buscan mantener el statu quo. Paulo Freire ha liderado la toma de conciencia relacionada con hacer entender la educación, la escuela y el maestro como entes políticos. *"Cuando las clases dominantes necesitan introducir a las clases dominadas en el llamado mundo de las letras, abren las puertas de ese mundo a las clases dominadas, pero de tal forma, que al entrar en él éstas entren, en la medida de lo posible, neutras. Esto es, sin posibilidad de desarrollarse o plantearse a sí mismos los intereses de su clase"*. Todo esto lo decía Freire en una entrevista: *"No hay educación neutra. Eso no existe. Por eso mismo, no hay ministerio de educación neutro. Yo siempre acostumbro decir que el educador es un político y un artista, jamás un técnico que deba usar guantes y máscaras para no contagiarse con la realidad que él debe trabajar"...* Además, decía: *"es increíble para mí discutir la politización de la educación. Encuentro eso tan obvio, como es obvio que yo esté hablando aquí ahora. La educación es toda ella política"*⁴. Quizás por esa razón afirmaba Drucker, en 1971, que la educación es un tema demasiado importante como para dejarlo en manos de los educadores.

La esencia misma del acto de educar se ha visto contaminado por la razón instrumental y la consecuente incapacidad de reflexionar. Con base en eso, se ha venido educando no solamente en las escuelas y colegios, sino también en las Universidades y en las facultades de educación, amén de todas las demás

³ María Mercedes Civarola. *Una nueva lectura sobre la idea de didáctica*. Revista Internacional MAGISTERIO educación y pedagogía. No 16 Agosto – Septiembre 2005. Colombia.

⁴ Entrevista citada

facultades, simplemente para reproducir un sistema que nos hace creer que estamos en vías de desarrollo, cuando en comparación con los estándares internacionales estamos precisamente en vías de subdesarrollo. ¿Qué porcentaje de docentes reflexionan desde una posición crítica acerca de su quehacer educativo? ¿Cuántos proyectos educativos tienen como pilar la innovación, a partir de las circunstancias reales de dependencia, para crear comunidades educativas capaces de generar conocimiento, sincronizando los proyectos de vida de los docentes, estudiantes y padres de familia?

Ese peligro se corre por quienes aún no reflexionan la educación desde una posición crítica, que les permita develar los intereses a los cuales están sirviendo sus prácticas pedagógicas, legitimadoras, disimuladoras, fragmentadoras y cosificadoras. Hay quienes siguen creyendo en la neutralidad de la educación, reduciendo la formación de la dimensión ética a las clases de religión o de ética. *"Es siempre una cuestión de valor y un problema ético elegir entre un aprendizaje para la comprensión, libre opinión y expresión de las ideas (haciendo hincapié en la divergencia), y un aprendizaje orientado al logro de unos resultados previstos; entre una enseñanza para desarrollar la autonomía y la participación activa del alumno o preocupada por el orden... entre convertir la evaluación de la labor del alumno en una situación inquisitorial de examen o en una oportunidad para el aprendizaje y la autoevaluación"*⁵

Habermas ha llamado la atención acerca de que no existe conocimiento sin interés, igual ha hecho Apple en su libro "Ideología y Currículo". Hemos tenido una educación alienada ante las ideologías que subyacen a los intereses capitalistas, que nos hace tener una mirada ataráxica frente a un mundo que globaliza a gran velocidad la pobreza y no la riqueza, y que es capaz de duplicar el número de sus pobres en los próximos veinticinco años. Con base en el estudio de la UNESCO sobre la educación para el siglo XXI, o Informe Delors, se afirma que el problema más grave a enfrentar en este siglo es la distancia cada día mayor entre una mayoría impotente para influir en el destino colectivo, ante una minoría, que maneja la economía del mundo, capaz de moverse por doquier y decidir por todos sin tenerlos en cuenta. *"Este referente conlleva asumir que enseñar ciencias en el siglo XXI implica promover la construcción de un conocimiento coherente con los principios de una ciencia compleja y de una acción transformadora de la realidad, que*

⁵ Angulo Rasco, J.F. "Hacia una nueva racionalidad educativa: la enseñanza como práctica". 1989. p. 28

colabora en la resolución de las injusticias sociales y de la insostenibilidad ambiental. Es decir, un conocimiento y una acción orientados por valores opuestos a unos contravalores dominantes"(Camps, V., 1998).

A manera de conclusión, podemos decir que el quehacer educativo, los hechos y las teorías que subyacen en ellos, acompañados muchas veces con textos determinados por la misma corriente, conllevan a que el conocimiento no sea problemático, y se circunscriba simplemente dentro de una actitud a-crítica e irreflexiva, privilegiando, tanto del alumno como del docente, la repetición, la memoria, y el saber enciclopédico. Además, este modelo educativo, basado en la corriente expuesta anteriormente, por su actitud irreflexiva facilita la legitimación de las políticas educativas y los poderes públicos, así éstos se distancien de la justicia social.

Bibliografía

Angulo Rasco, J.F. "Hacia una nueva racionalidad educativa: la enseñanza como práctica". 1989. p. 28

Camps, V., "Comunicación, democracia y conflicto", en Apel et al. *Ética comunicativa y democracia*, 1991, Barcelona, Crítica.

Civarola, María Mercedes. *Una nueva lectura sobre la idea de didáctica*. Revista Internacional MAGISTERIO educación y pedagogía. No 16 Agosto - Septiembre 2005. Colombia.

Curráis Porrúa, J y M. Pérez-Froiz *Pensar la educación desde la ética: exilio y retorno de la razón práctica*

Freire, Paulo. Entrevista concedida a O Jornal de Lisboa, y reproducida por la revista Cultura Popular, del Perú, nº 3, de diciembre de 1977

Gimeno Sacristán, J. *El Currículum, una reflexión sobre la práctica*. 1989, Madrid. Editorial Morata.

Giroux, H.A. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, 1990, Madrid, Paidós-MEC.

Habermas, J., *Conocimiento e interés*, 1982, Madrid, Taurus.

Jaeger, Werner. *Paideia*. 1994, Bogotá. Fondo de Cultura Económica

Torres Santomé, J., *El currículum oculto*, 1991, Madrid, Morata.