

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: Universitat de Valencia.

Roselli, N. (1999). *La construcción sociocognitiva entre iguales*. Rosario, IRICE.

Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Buenos Aires, Paidós.

Gvirtz, S. y Palamidessi M. (1998). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aike.

**Nota:** Este trabajo fue desarrollado en la asignatura Introducción a las Estrategias de Enseñanza a cargo del profesor Carlos Caram en el marco del Programa de Reflexión e Innovación Pedagógica.

**Abstract:** The proposal of this essay is to promote interdisciplinary work between project careers of higher education in the classroom-workshop context, with the aim of generating skills in students that prepare them for the current world of work, in which collaboration, cooperation and interdisciplinarity are increasingly necessary. For this, it is proposed to work on the

basis of different projects, and not on the curricula of the different subjects.

**Keywords:** Classroom-workshop - higher education - curricula - interdisciplinarity - cooperation - strategies - world of work

**Resumo:** A proposta deste ensaio é promover o trabalho interdisciplinar entre carreiras de projetos de ensino superior no contexto de sala de aula-oficina, com o objetivo de gerar habilidades em estudantes que os preparem para o mundo atual do trabalho, no qual a colaboração, cooperação e interdisciplinaridade são cada vez mais necessárias. Para isso, propõe-se trabalhar com base em diferentes projetos, e não nos currículos das diferentes disciplinas.

**Palavras-chave:** Sala de aula workshop - ensino superior - currículos - interdisciplinaridade - cooperação - estratégias - mundo do trabalho

(\*) **Mariano Lucano.** Diseñador plástico y artista gráfico (UBA).

## El conflicto doxa y episteme en la universidad Análisis de una relación conflictiva

Fecha de recepción: junio 2020

Fecha de aceptación: agosto 2020

Versión final: octubre 2020

Verónica Méndez (\*)

**Resumen:** Redactar un ensayo de aproximadamente cinco páginas para el tema elegido cuyo desarrollo contenga Introducción, recorte, abordaje y conclusión. Tema: El conflicto doxa y episteme en universidad. Análisis de una relación conflictiva. Pregunta problema ¿Es la relación entre doxa y episteme un disparador de conflicto para la construcción de conocimiento?

**Palabras clave:** Estrategia de enseñanza - conflicto sociocognitivo - educación universitaria - construcción de conocimiento

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 106]

*“El hombre animado por el espíritu científico, sin duda desea saber, pero es por lo pronto para interrogar mejor”.*  
(Bachelard, La formación del espíritu científico, 1974)

En la búsqueda de la transformación beneficiosa de la práctica educativa el primer paso es el de la institución que comprende la necesidad constante de cambio. El interrogante que este ensayo se plantea es el de cómo se desafía el aprendizaje y para ello buscará responder a la pregunta ¿es el conflicto motor del aprendizaje y productor así de conocimiento?

Kaplan (1992) desafía al lector a tomar conciencia de la oportunidad que esta pregunta plantea si se piensa desde la perspectiva de la diversidad de rasgos y características que la educación reúne como potencialidad del desarrollo para una sociedad menos discriminatoria y una escuela cada vez más democrática.

Para abordar la pedagogía del conocimiento es preciso observar el contexto y su injerencia en las condiciones del aprendizaje. Para Bachelard (1974), la reproducción del mundo de las cosas es insuficiente para construir

conocimiento. Se requiere la participación activa del sujeto que, para ello, debe salir del lugar pasivo de alumno receptor de la sabiduría ya acabada y concebida por otros. El autor sustenta su estudio en la premisa de que el problema del conocimiento se encuentra directamente vinculado con los obstáculos que él mismo presenta para su construcción. En esta premisa se deben tener presentes no sólo los obstáculos externos o las capacidades individuales de cada estudiante sino además observar detenidamente el acto mismo de conocer. Allí será donde se encuentren las causas que obstaculizan la construcción del conocimiento.

Algunas teorías observan el proceso desde la perspectiva espacial, considerando el aula como el lugar físico del aprendizaje con la complejidad de que los estudiantes arriban a él con un sentido ya constituido del mundo. En esos casos es posible desafiar las construcciones previas, con mayor o menor éxito, a través de la confrontación a esas creencias precedentes. Los estudiantes incorporan paradigmas que luego les permiten comprender las nuevas experiencias a las que se enfrentan

y para cuando acceden al nivel superior educativo ya cuentan con muchos modelos mentales o esquemas que utilizan para relacionarse y para otorgarle sentido a las clases a las que asisten.

Entendiendo que muchos estudiantes ingresan al aula haciendo uso de una teoría intuitiva y que la utilizan como marco para interpretar los nuevos conceptos, la educación debe actuar de forma disruptiva. Una alternativa es la de identificar y promover las propias capacidades para luego estimularlas.

Luego de revisar los análisis sobre la memoria y sus usos en las estrategias educativas, Bain (2007) describe a los profesores cuyas estrategias se destacan por la forma en la que piensan la construcción de sentido. “Construimos nuestro sentido de la realidad a partir de todas las entradas sensoriales que recibimos, y este proceso comienza en la cuna”. (p. 37)

Esto explica que el conocimiento es una construcción flexible y en constante reconstrucción. No es un relato acabado que se transmite inmodificable de un sujeto hacia otro. Con esta premisa se puede definir al conocimiento ya existente como un obstáculo si, por su valor incuestionable, dificulta el proceso de construcción de un nuevo saber por requerir éste el cuestionamiento del mismo conocimiento ya adquirido. Camilloni (1997) describe las condiciones que posibilitan este proceso a partir de un preconceito científico con el que los estudiantes se enfrentan al nuevo conocimiento científico. La relación de los sujetos con los conocimientos a los que se enfrentan en los procesos de aprendizaje se presenta de manera cultural, tanto con los fenómenos naturales como con los procesos sociales, es previa y cotidiana. Así, se confunden en el proceso de construcción de sentido conocimiento científico y opinión. Esta observación platónica sobre la confusión humana entre *doxa* y *episteme* tiene antiguas raíces en los estudios del conocimiento.

Tanto es así que para Bachelard (1974) la opinión es caracterizada como una enemiga del conocimiento científico cuando el sujeto no consigue identificar sus distintas funciones cognitivas y sociales. El conocimiento fundado en la necesidad de reducir la incertidumbre contribuye a la escasa crítica ya que es un conocimiento que busca la utilidad en la vida práctica cotidiana. “Nada puede fundarse sobre la opinión: ante todo es necesario destruirla. Ella es el primer obstáculo a superar” (p. 16)

Por ello el autor considera que es preciso alcanzar una ruptura y cuestionamiento del sentido común para permitir el paso de nuevas perspectivas sobre lo ya aprendido. Camilloni (1997) destaca en referencia a esto que es necesario colocar el espíritu en estado de movilización permanente para permitir un cuestionamiento crítico hacia el conocimiento ya adquirido que implica concebir el saber como abierto y dinámico.

La educación desafía al docente a pensar no solamente qué es lo que el estudiante requiere aprender sino, y sobre todo, cómo debe desaprender lo que ya sabía incuestionable.

El conocimiento que es considerado científico, a diferencia del conocimiento común, responde a un espíritu cuestionador. La pregunta es necesaria para desarrollar

la búsqueda ya que nada es espontáneo, toda interpretación se construye. La problemática es entonces un requisito para la enseñanza de la ciencia e igual de importante es la condición de apropiación a la que debe someterse el sujeto que interroga. El conocimiento es transformación y, como explica Camilloni (1997), la mera suma de afirmaciones no lo produce. Las condiciones que pueden impedir la reflexión crítica que resulta de la simplicidad acumulativa ponen en riesgo el aprendizaje y producen lo que Bachelard (1974) denomina *obstáculos epistemológicos*.

Para definir este problema se analiza la predilección del sujeto hacia la confirmación de los saberes previos que le dan sentido al conocimiento y que le permiten enfrentar la complejidad de la contradicción. El espíritu conservador detiene el crecimiento y el sujeto prefiere la confirmación de sus saberes previos a lo que los contradice, prefiere las respuestas a las preguntas. Los estudiantes se aproximan al aula con una idea más o menos formada de cómo funciona el mundo y cómo se deben enfrentar los problemas. Estas ideas incluyen la relación con las instituciones educativas, con el o la docente y con el abordaje de los conocimientos. Por ello es tarea docente exponer la criticidad constitutiva del conocimiento científico y que todo conocimiento, hasta el cotidiano, ha sido teorizado de algún modo. Esta condición permite al sujeto analizar críticamente cualquier saber, partiendo de la identificación conceptual que lo estructura.

Para estudiantes y docentes, cuya relación con el mundo se basa en la certeza de algunas verdades, esta mirada crítica puede convertirse en un obstáculo pedagógico, complejizar y hasta impedir el aprendizaje. El conocimiento acabado que cree tenerse de un determinado hecho se encuentra vinculado con su interpretación, entonces el cuestionamiento se ve obstaculizado por la certeza misma. Para poder someter a crítica ese saber el docente debe guiar a los estudiantes al cuestionamiento teórico y no de la observación. Para ello es preciso reconocer las diversas teorías que pueden explicar los fenómenos y cuáles son sus principios y reglas. Se deja en evidencia así que el conflicto es constitutivo del conocimiento científico, es el motor que lo promueve y examina sus hipótesis.

Bachelard (1974) entiende que para hacer posibles las revoluciones del saber es necesario “mutar” porque la especie humana sufre si no cambia (p.18). El progreso científico y del saber permite a los estudiantes construir nuevos conocimientos abandonando los factores filosóficos de unificación. Es decir, que el espíritu científico es propenso a variar las condiciones como forma de responder a sus constantes cuestionamientos. Un aprendizaje activo, experto, profundo y transferible permite a los estudiantes ser protagonistas de su aprendizaje. Cuando el estudiante supera la condición de retener información y reproducirla para interrogar esos conocimientos emancipando su pensamiento de la información a la que accede allí el docente puede inferir que se ha aprendido. La comprensión es mucho más que acceder a la información que conforman los *corpus* teóricos. Cuando un conocimiento se ha comprendido éste puede ser utilizado como estructura para nuevos pensa-

mientos que permiten al docente inferir el nivel de profundidad con el que se ha incorporado ese contenido. Así, es posible utilizar el aprendizaje alcanzado como fuente impulsora de nuevas indagaciones que pongan ese conocimiento en juego y permitan construir un argumento a partir del conflicto. Los estudiantes pueden desafiar los argumentos a partir de estructuras adquiridas en la clase y con esas mismas categorías proponer nuevas indagaciones. Así es como los estudios piagetianos definen que mediante la participación activa en la construcción del conocimiento los estudiantes pueden acceder a comprender las estructuras lógicas de las tareas que deben realizar para alcanzar este objetivo. Esto les permite pensar de forma más flexible, accediendo a posibilidades más allá de los conceptos memorizados y las estructuras rígidas.

Para que estos desafíos tengan la posibilidad de expresarse es preciso que el aula se transforme en un lugar seguro donde construir ideas. Cuando los estudiantes incorporan y adoptan modelos mentales específicos para determinadas situaciones también incorporan la seguridad que les brinda ese espacio de certidumbre. Como desarrolla Bain (2007) los modelos mentales pueden ser modificados pero lo hacen lentamente ya que "(los) estudiantes pueden sentirse emocionalmente muy cómodos con algún modelo existente de la realidad al que estén aferrados incluso en el caso de enfrentarse a repetidas expectativas fallidas". (p. 39).

Es por esto fundamental, explica Bachelard (1974), que los docentes incorporen a sus estrategias la idea de psicología del error. Ésta implica que los estudiantes pueden no comprender los contenidos si no se los hace partícipes en su construcción. El valor de la repetición es escaso cuando no se acompaña de una estrategia pedagógica que contribuya a derribar los obstáculos que producen los conocimientos ya adquiridos que se encuentran acumulados pero desarticulados.

Para poder plantear un desafío al conocimiento previo es necesario comenzar con una revisión de lo que se sabe, bajo qué modelos mentales se sostiene y cuales son las certezas en las que ese conocimiento se encierra.

Queda luego la tarea más difícil: poner la cultura científica en estado de movilización permanente, reemplazar el saber cerrado y estático por un conocimiento abierto y dinámico, dialectizar todas las variables experimentales, dar finalmente a la razón motivos para evolucionar. (Bachelard, 1974, p.21)

La tarea docente requiere ser parte de esta transformación para la que serán necesarios no sólo su auto reflexión crítica como sujeto en constante transformación sino el respaldo de una institución educativa que promueva y acompañe la producción disruptiva del conocimiento.

Como facilitador del abordaje, el docente es quien planifica la propuesta de clase y con ello el uso de la palabra. Una palabra que es performativa porque en su enunciación ocurre la doble acción de designar y explicar. "La designación es la misma; la explicación es diferente" esboza Bachelard (1974, p. 20) en la búsqueda por analizar la profundidad epistemológica en la que cada escala de conceptos vincula uno con otro

más. Poner en conflicto el propio lenguaje y su interpretación permitirá al docente revisar sus categorías y a los estudiantes construir un lenguaje común en el que el punto de partida corresponda a un cuestionamiento elaborado de forma colaborativa. Los procesos competitivos de búsqueda y de producción de conocimientos repercuten en el aprendizaje forjando una modalidad de interacción que atenta contra la confrontación constructiva de puntos de vista. Esta forma de interacción puede transformar el espacio del aula en un duelo de verdades desperdiciando la oportunidad de la construcción colectiva a partir del conflicto sociocognitivo. En el plano de la colaboración recíproca, la necesidad de construir intersubjetivamente los conceptos a partir de las múltiples miradas, interpretaciones y marcos. (Roselli, 1999) El obstáculo verbal es una categoría que utiliza Bachelard (1974) para definir a la falsa explicación lograda a partir del análisis racional y unidireccional de un concepto sin poner en discusión el propio concepto y la forma en la que las cosas se pueden explicar a partir de reconocer todas sus partes. Dice el autor que en este caso particular "(se) detiene la investigación en lugar de provocarla". (1974, p. 24) Provocar el interés para la investigación como motor del aprendizaje permite el uso de diversas herramientas. Su uso estratégico posibilita a los estudiantes alcanzar la comprensión de los procesos pero no debe reemplazar esta tarea. Señala entonces el Bachelard que las herramientas de soporte pueden producir efectos contrarios al esperado si en lugar de complementar la búsqueda del conflicto y el espíritu crítico reemplazan la certeza verbal o escrita del texto. Un uso demasiado pintoresco puede funcionar como productor de generalizaciones por la redundancia conceptual que produce. El origen de esta observación se encuentra en el uso de herramientas como refuerzo de un concepto que previamente se presenta cerrado, no es puesto en discusión sino reforzado por los soportes. El intento de poner un conocimiento en crisis se puede ver saboteado por los propios soportes que refuerzan la conceptualización original o incluso la perspectiva deseada para el análisis crítico. El desafío docente está en alcanzar un conocimiento colaborativo, como producto de la presentación de una problemática cuya composición no se presenta acabada sino que sólo existe a partir de lo que ella significa para los sujetos que interactúan en la situación de clase.

El conflicto puede convertirse en un motor significativo de aprendizaje si desde la concepción de la interpretación diferenciada de los sucesos se alcanza a pensar colectivamente un significado para articular un nuevo significativo, con cuya construcción se encuentren comprometidos estudiantes, docentes e instituciones educativas.

### Bibliografía

- Bachelard, G. (1974). *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires: Siglo XXI Argentina Editores.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: Universitat de Valencia.
- Bruner, J. (1987) *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós Educador.
- Bruner, J. (1997) *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor.

- Camilloni, A. (comp.) (1997) *Los obstáculos epistemológicos de la enseñanza*. Prólogo. Barcelona: Editorial Gedisa
- Kaplan, K. (1992). *Buenos y malos alumnos*. Descripciónes que predicen. Buenos Aires: Aique Didáctica.
- Roselli, (1999). *La construcción sociocognitiva entre iguales*. Rosario: IRICE.
- Wiske, M. S. (Comp.) (1999) *Enseñanza para la comprensión*. Vinculación entre la investigación y la práctica. Cap. 2: ¿Qué es la comprensión? Buenos Aires: Paidós

**Nota:** Este trabajo fue desarrollado en la asignatura Introducción a las Estrategias de Enseñanza a cargo del profesor Carlos Caram en el marco del Programa de Reflexión e Innovación Pedagógica.

**Abstract:** Write an essay of approximately five pages for the chosen topic whose development contains Introduction, cut, approach and conclusion. Topic: Doxa conflict and episteme in university. Analysis of a conflictive relationship. Problem ques-

tion Is the relationship between doxa and episteme a conflict trigger for the construction of knowledge?

**Keywords:** Teaching strategy - sociocognitive conflict - university education - knowledge construction

**Resumo:** Escreva um ensaio de aproximadamente cinco páginas para o tema escolhido, cujo desenvolvimento contenha Introdução, recorte, abordagem e conclusão. Tópico: conflito Doxa e episteme na universidade. Análise de uma relação conflituosa. Questão problemática A relação entre doxa e episteme é um gatilho de conflito para a construção do conhecimento?

**Palavras-chave:** Estratégia de ensino - conflito sociocognitivo - formação universitária - construção do conhecimento

(\*) **Verónica Méndez.** Licenciada en Relaciones Públicas (UAI). Maestranda en Ciencia Política y Sociología (FLACSO). Profesora de la Universidad de Palermo en el Área de Investigación y Expresión de la Facultad de Diseño y Comunicación.

## Violencia simbólica y opresión en el aula

Stefanía Muñoz (\*)

Fecha de recepción: junio 2020

Fecha de aceptación: agosto 2020

Versión final: octubre 2020

**Resumen:** El presente trabajo se propone repensar la legitimación de los roles en el aula (educadores y educandos), tomando como referencia los postulados de los teóricos Pierre Bourdieu y Paulo Freire, que han realizado grandes aportes a las teorías de la educación y la pedagogía. Ambos autores cuestionan la disposición de roles en el sistema educativo, generando arbitrariedades en la relación educadores- educando.

**Palabras clave:** Legitimación - roles en la escuela – educadores – educandos - violencia simbólica – oprimidos - pedagogía de la liberación

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 108]

La legitimación de saberes en el aula, está supeditada a la relación de roles que se estableció históricamente entre los educadores y los educandos, donde los primeros, aparecen como si fueran los únicos portadores de saberes y los segundos, los que necesitan esos saberes porque no los tienen. En este sentido, la escolaridad es valorada como un agente legítimo de socialización y movilidad social. La escuela contiene una cubierta de legitimaciones que da lugar a una capa protectora de interpretaciones, tanto cognitivas como normativas. La legitimación es una cuestión histórica y, a la vez, política porque hay unos “que saben” y otros “que no saben”, por ende, se legitima el rol y a la persona portadora de ese rol. La aportación de saberes en el aula termina dando la certificación de que pueden ser educadores los que saben y los que no saben son los que reciben los saberes. Esta idea genera una disposición estancada dentro del proceso educativo, que inhibe el desarrollo de un aprendizaje mutuo.

Los teóricos Pierre Bourdieu y Paulo Freire, han realizado grandes aportes a las teorías de la educación y la pedagogía. Ambos autores cuestionan el sistema educativo tradicional en el sentido de que cómo está dispuesto, existe un ejercicio del poder en el adiestramiento de los educandos, poder que se va introduciendo en esferas de la vida privada. Para Bourdieu, el poder es una presencia que aparece como relación de fuerzas simbólicas en un enfrentamiento efectivo. Advierte así Bourdieu: “Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significados e imponerlos como legítimos disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza” (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 44). En este sentido, la cuestión de la legitimación opera en el campo de lo simbólico, por lo tanto, los individuos son portadores de esa legitimidad. Una de las finalidades del Estado es la “reproducción de las relaciones sociales”, donde