

Dicotomías del sentido común. La tarea docente entre el incentivo de las rupturas cognitivas y la profundización del saber

Fecha de recepción: junio 2021

Fecha de aceptación: agosto 2021

Versión final: octubre 2021

Camila Lozano (*)

Resumen: El presente ensayo se posiciona desde el punto de vista de el/la docente frente al concepto que proponen ciertos autores como obstáculo epistemológico, que en forma de pensamiento común u opinión, concibe un saber estático e imposibilita la mirada crítica. A partir de esto, teniendo en cuenta un/a docente que fomente espacios de debate y discusión en el aula, el texto se pregunta ¿Cómo se actúa frente a la dicotomía de dar lugar a la reflexión sobre el conocimiento aceptado en ese contexto histórico, social y cultural, y a la vez fomentar rupturas cognitivas relacionadas con ese saber? Para intentar posicionarse, propone designar las formas en las que incentivar la búsqueda del sentido del saber a través de la formulación de preguntas que generen esas rupturas.

Palabras clave: Saber - pensamiento común - obstáculo epistemológico - motivación – estrategias

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 322]

Ya se preguntaba Sadovsky al introducir su texto sobre la transposición didáctica, “¿Cuál es el problema? El problema es el saber. El saber en la escuela” (2019, p.102). En este caso, la autora desasna la teoría de Chevallard, y comienza problematizando las relaciones entre el saber sabio y el saber enseñado, el primero formulado en un contexto primario, y el segundo exiliado de sus raíces en un contexto secundario. Entre estos dos saberes pueden suceder construcciones sociales como las opiniones o el pensamiento común, que Camillioni (1997), parafraseando a Bachelard, nombra como obstáculos epistemológicos. Estos promueven un saber estático, no abierto a procesos dinámicos de cambio. Para evitar incurrir en este obstáculo, el/la docente debe fomentar que los/las estudiantes desarrollen pensamientos independientes y críticos. Pero si se espera de los/las estudiantes que siempre cuestionen el conocimiento en pos de no ritualizarlo o convertirlo en sentido común, ¿Cómo se actúa frente a la dicotomía de dar lugar a la reflexión sobre el conocimiento aceptado en ese contexto histórico, social y cultural, y a la vez fomentar rupturas cognitivas relacionadas con ese saber?

A partir de aquí, y para intentar responder al interrogante, este ensayo propone una tesis, basada en lo que explica Terigi (2020), sobre la importancia de incentivar al estudiante a encontrar el sentido del saber, así, en el proceso de búsqueda, hallará herramientas y desarrollará habilidades que lo ayuden a discernir si el por qué y para qué de ese saber son plausibles de cuestionar o no, o también, si efectivamente se trata de un contenido o una opinión. En pos de encontrar el sentido, este texto se posiciona en lo que propone Camillioni (1997) sobre la importancia de formular buenas preguntas, para lograr una ruptura cognitiva que devenga en una mirada crítica sobre el saber y así evitar incurrir en el pensamiento común.

En principio, la tarea docente en este sentido, podría iniciar diferenciando entre el concepto de saber y el de pensamiento común. El primero, descrito por Sadovsky, es “un cuerpo organizado de conceptos que se re-

lacionan entre sí, expresados en un lenguaje formal y cuyo ámbito de validez se explicita” (2019, p.102), lo que quiere decir que, ciertos actores sociales efectúan relaciones entre conceptos respetando procedimientos aceptados por la comunidad, que además son condicionados por el momento histórico y su cultura. Esto se contrapone con el pensamiento común, que en el texto de Camillioni (1997), se define como un conocimiento construido a través de la observación, que no respeta las metodologías del conocimiento científico, y por lo tanto, es débil en sentidos y útil para satisfacer las necesidades del sujeto. Por lo tanto, en el momento en el que se entiende al pensamiento común como un concepto escrito en piedra y estático, que al estar socialmente aceptado no se cuestiona, se dificulta la construcción de nuevos saberes. Aquí es donde se instaura el obstáculo epistemológico que explica la autora a partir de la teoría de Bachelard.

Ahora bien, adentrándose en el ámbito escolar, Camillioni (1997) describe ciertos obstáculos pedagógicos, que se relacionan con lo detallado anteriormente, y que en ocasiones entorpecen el arribo a pensamientos críticos, que a su vez, profundicen en los contenidos aceptados. Uno de ellos es el problema de la no pregunta al conocimiento que una vez fue científico, por el hecho de que es más cómodo confirmar lo que ya se sabe que contradecirlo. El/la docente, en estos casos es quien debe formular las preguntas correctas para que el/la estudiante rompa paulatinamente su modelo mental, ya que estas

Apuntan a los huecos de nuestras estructuras de memoria y son críticas para indexar la información que retenemos cuando desarrollamos una respuesta para esa pregunta. Algunos científicos de la cognición piensan que las preguntas son tan importantes que no podemos aprender hasta que la adecuada ha sido formulada. (Bain, 2007, p.6)

Pero romper un modelo mental, como se describe en el texto antecedente, no es una tarea fácil, y el/la docente,

además de formular las preguntas, debe incentivar al estudiante a generar las propias, ya que esto favorecerá el interés y la motivación intrínseca. Para ello, puede valerse de estrategias pedagógicas que hagan al estudiante protagonista de su propio aprendizaje.

Hasta este momento, se escribió sobre el/la estudiante como individuo, pero la escuela y el aula son espacios esencialmente comunitarios, poseen una cultura particular con dinámicas propias, en donde el/la docente debería proponer e incentivar ámbitos de comunicación, y como nombran Gvitz y Palamilessi (2006), metacomunicación, abiertos a la participación de todos/as los/as integrantes. El trabajo en grupo, se impone entonces como una estrategia a valorar para motivar la formulación de preguntas y el interés por la materia. En este sentido, Davini (2015) alega que para aprender y desarrollarse se requiere de una mediación social activa. Esto es porque, en las actividades grupales existe una intermediación entre las experiencias y perspectivas propias y de los pares, que permiten generar rupturas cognitivas auténticas, y arribar a conceptos más profundos que lo que sucedería en una situación individual. También en estas instancias, se desarrollan habilidades de interacción grupal que complementan los contenidos propios de la asignatura que se intentan enseñar, como son, la habilidad de debatir, ceder, argumentar, entre otras, que además, al confrontarse con los pares, fortalecen la mirada crítica.

A partir de lo anterior, y entendiendo que las dinámicas de aprendizaje profundo en el grupo difieren dependiendo de su composición, ¿Qué cualidades de los estudiantes deben fortalecer los/las docentes para incentivar dinámicas de aprendizaje grupal disruptivas y motivadoras? Para comenzar, Bain (2007) advierte que hay diferentes tipos de sabedores, unos aceptan y confían sin sentirse capaces de cuestionar lo que la educación les imparte, otros utilizan la subjetividad para razonar y juzgan todo conocimiento como opinable, y los últimos, reconocen el procedimiento con el que se razona en la disciplina y logran dar lo que el/la docente espera de él en esa instancia. Por último, cuando alcanzan niveles de mayor profundidad que los/las anteriores,

Los estudiantes se hacen pensadores independientes, críticos y creativos, valoran las ideas y maneras de razonar que se les exponen, e intentan utilizarlas consciente y consistentemente. Son conscientes de su propio razonamiento y aprenden a corregirlo sobre la marcha. (Bain, 2007, p.14)

Si bien el/la docente debe reconocer que estos tipos de aprendices existen, también ha de tener en cuenta que las dinámicas de grupo e individuales no son estáticas, y en una primera apreciación, podría intentar que todos sus estudiantes se conviertan en los últimos, pero si esto sucediera sería complicado lograr que se detengan y analicen en profundidad un concepto. Por lo tanto, el/la docente puede valerse del hecho de que proponer actividades disruptivas y desafiantes, incentivará el interés y la motivación intrínseca del cada estudiante, para así, abordar análisis significativos de lo que se quiere enseñar. En el mismo sentido, si incorpora en el grupo, espacios de debate y diálogo abierto, el estudiante motivado, sin miedo a la ridiculización y a la sanción del

error, formulará preguntas disruptivas que serán recogidas por sus compañeros/as para profundizar el análisis, y en el mejor de los casos romper con modelos mentales instaurados.

A lo largo de este ensayo, se recorrió el camino que podría tomar el docente para evitar el obstáculo epistemológico en los/las estudiantes, pero ¿Qué sucede cuando es él/ella mismo/a quien lo perpetúa? Este podría ser el caso de un/a docente que cree excesivamente en la fuente, y quizás hasta ritualiza o primariza el conocimiento. Por un lado, este/a educador superaría este error recuperando el recorrido que explican Gvitz y Palamilessi (2006), por el cual el contenido nace en un contexto primario de formulación, pasa por el contexto recontextualizador de pedagogización, arriba al contexto secundario donde él/ella lo transmite y reproduce, para llegar luego al momento de la traducción, en donde el/la estudiante logró recuperar lo aprendido en la vida no escolar. Teniendo en cuenta esto, recapitular la metodología de construcción del contenido es un método válido de revisar la propia postura frente a él.

Ahora bien, este camino puede ser útil para el/la educador/a que quiera reflexionar sobre su práctica de enseñanza, pero no excluye otros tantos actos de reflexión sobre su tarea, teniendo en cuenta que para incentivar a los/las estudiantes a ser aprendices autónomos, con pensamiento crítico y creativo, ha de poner en perspectiva su postura al momento de cuestionar los saberes arraigados en él/ella. A partir de aquí, es plausible cuestionarse ¿Qué tanto puede el/la docente distanciarse de su postura ideológica para habilitar espacios de diálogo crítico y abierto sobre un saber a enseñar? y, ¿Cómo influye su postura en la forma en la que plantea estos espacios? Desde este escrito, se plantean estas preguntas para incentivar la introspección de cada docente. En conclusión, este texto intentó desentrañar las formas en las que el/la docente podría salvar la dicotomía entre fomentar la mirada crítica y profundizar en conocimientos aceptados, y la respuesta sigue aun no estando clara, sencillamente porque el límite entre estas dos acciones es subjetivo, tanto como el mismo saber.

Bibliografía

- Bain, K. (2007) *Lo que hacen los mejores profesores de la universidad*. Barcelona: Universitat de València
- Camillioni, Alicia R. W. de (1997) *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa S.A.
- Davini, M.C. (2015) *La formación en la práctica docente*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós
- Gvitz, S. y Palamilessi, M. (2006) *El ABC de la tarea docente. Currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Sadovsky, P. (2019) La Teoría de la Transposición Didáctica como marco para pensar la vida de los saberes en las instituciones. En: Balagué, C. (Ed.) *Bitácoras de la innovación pedagógica* (1ªed., Vol.1, pp.101-118) Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe
- Terigi, F. (2020) Aprendizaje en el hogar comandado por la escuela: cuestiones de descontextualización y sentido. En: Dussel, I., Ferrante, P., Pulfer, D. (Ed.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (1ªed., Vol.1, pp.243-250) Editorial Universitaria

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: This essay is positioned from the point of view of the teacher against the concept proposed by certain authors as an epistemological obstacle, which in the form of common thought or opinion, conceives a static knowledge and makes critical gaze impossible. Based on this, taking into account a teacher who fosters spaces for debate and discussion in the classroom, the text asks how to act against the dichotomy of giving rise to reflection on accepted knowledge in that historical context, social and cultural, and at the same time promote cognitive ruptures related to that knowledge? To try to position herself, she proposes to designate the ways in which to encourage the search for the meaning of knowledge through the formulation of questions that generate these ruptures.

Keywords: Know - common thought - epistemological obstacle - motivation – strategies

Resumo: Este ensaio se posiciona do ponto de vista do professor contra o conceito proposto por certos autores como um obstáculo epistemológico, que na forma de pensamento comum ou opinião, concebe um conhecimento estático e impossibilita o olhar crítico. A partir disso, tendo em vista um professor que fomenta espaços de debate e discussão em sala de aula, o texto questiona como atuar frente à dicotomia de suscitar a reflexão sobre saberes aceitos naquele contexto histórico, social e cultural, e ao mesmo tempo promove rupturas cognitivas relacionadas a esse conhecimento? Para tentar se posicionar, ele se propõe a designar as formas de estimular a busca do sentido do conhecimento por meio da formulação de questões que geram essas rupturas.

Palavras chave: Saber - pensamento comum - obstáculo epistemológico - motivação - estratégias

(*) **Camila Lozano:** Diseñadora de Interiores (Universidad de Palermo). Profesora de la Universidad de Palermo en el Área de Diseño de Espacios de la Facultad de Diseño y Comunicación.

La recontextualización del saber disciplinar en el ámbito académico. Codificar saberes profesionales implícitos utilizando el aula taller como estrategia de enseñanza

Fecha de recepción: junio 2021
Fecha de aceptación: agosto 2021
Versión final: octubre 2021

Anabella Reggiani (*)

Resumen: Las universidades ofrecen carreras cuyo campo de acción se origina en saberes tácitos y conocimientos implícitos. La formulación de estrategias de enseñanza para codificar dichos saberes y transformar dicho campo de acción en saber académico es la pregunta que motiva la búsqueda de estrategias pedagógicas que puedan reinterpretar estos procedimientos de aprendizaje procedimental con el objeto de generar conocimiento a nivel académico y asimismo proponer un campo de reflexión sobre las propias prácticas profesionalizantes.

Palabras clave: Campo de acción - aula taller - saber profesional - saber disciplinar - saber procedimental

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 324]

La producción de saberes en el ámbito académico ha evolucionado con el correr de los años y la aparición de nuevas disciplinas cuyo enfoque y tendencia se corresponden con los avances tecnológicos. Las carreras universitarias ofrecen un nuevo abanico de posibilidades donde saberes tácitos o implícitos, es decir conocimientos que se adquieren de forma intuitiva mediante la propia experiencia personal y contextual, se adecuan a la currícula universitaria. Se trata de carreras que formulan materias donde áreas laborales que en otros tiempos se consideraban artesanales, artísticas e incluso fácticas, cobran otro tipo de relevancia y sus saberes

profesionales y procedimentales se pedagogizan. Como consecuencia de estas nuevas disciplinas académicas, el docente universitario se enfrenta al desafío de generar nuevas estrategias de enseñanza que permitan que estos saberes implícitos se transmitan, distribuyan, y organicen, pero sin perder la esencia misma de su origen, y con el objeto de generar en sus alumnos, no solo conocimiento, sino también, un campo de reflexión sobre las propias prácticas profesionalizantes.

“El saber es un cuerpo organizado de conceptos que se relacionan entre sí” (Sadovsky, 2019 p. 102). Cuando el saber es el resultado de una competencia que está ligada