

XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, 2009.

# **Reflexiones acerca de la conceptualización de conocimiento en docentes universitarios.**

Ana María Castiglione.

Cita:

Ana María Castiglione (2009). *Reflexiones acerca de la conceptualización de conocimiento en docentes universitarios. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-062/1167>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# **Reflexiones acerca de la conceptualización de conocimiento en docentes universitarios**

**Ana María Castiglione**

*Universidad Nacional de Santiago del Estero*

*anitacast@yahoo.com.ar*

A partir de asumir el carácter dinámico, interactivo y por ello mismo complejo de los procesos educativos se advierte el problema existente generado por la multiplicidad de miradas que se produce cuando se desarrollan prácticas educativas, cabe preguntarnos acerca del alcance de la tendencia reduccionista relacionada con la perspectiva positivista que parece impregnar los saberes y las prácticas de los educadores.

Por otro lado, diversos autores han analizado también las creencias de los docentes, las cuales se arraigan tiempo antes del proceso de formación docente y reaparecen y permanecen durante el desempeño de la práctica profesional.

En función de ello, este trabajo intenta ser una indagación en las formulaciones elaboradas por los profesores universitarios respecto a la noción de conocimiento con el propósito de reflexionar acerca de los contextos en los que se desarrollan las prácticas educativas.

En ese sentido, las palabras de Schon resultan esclarecedoras cuando afirma que muchos profesionales encerrados en una visión de si mismos como expertos técnicos no encuentran nada en el mundo de la práctica como motivo de reflexión... Para ellos, la incertidumbre es una amenaza, su admisión es un signo de debilidad.

El planteo de Schon remite a la concepción aristotélica que distingue entre la acción técnica (Tekné) que refiere a la destreza que genera una acción productiva, a la acción técnica y la deliberación (Phrónesis) entendida como la disposición humana, el juicio práctico que genera una acción práctica. Se trata de una distinción que permite delinear cuáles son las racionalidades subyacentes en las prácticas docentes e iluminar la reflexión acerca de la impronta del quehacer profesional.

Las expresiones de los docentes que se analizan en el trabajo fueron obtenidas de entrevistas semi estructuradas aplicadas a profesores de la Universidad Nacional de Santiago del Estero, en el marco del proyecto de investigación “Competencias cognitivas requeridas en el nivel universitario. Grado de correspondencia entre exigencias académicas establecidas en la propuesta curricular de las carreras de la Unse y manifiestas en su desarrollo” dirigido por Sarife Abdala Leiva.

El recorte realizado en las entrevistas, de las cuales se extrajo solamente la pregunta referida al conocimiento, se justifica por el objetivo perseguido en este trabajo tendiente a indagar en los presupuestos de los docentes e identificar su relación con paradigmas científicos dominantes. Con este propósito se analizan las respuestas de cuarenta profesores, distribuidos equitativamente entre los que pertenecen a ámbitos disciplinares de las Ciencias Humanas y los que se corresponden a las ciencias denominadas “duras” a fin de considerar si se delinean tendencias que permitan inferir la afiliación de los docentes a perspectivas teóricas determinadas.

En este sentido, resulta necesario considerar la advertencia de Zarazaga en cuanto a que los educadores cuando enunciemos nuestras teorías debemos aprender a distinguir entre aquellas frases que utilizamos para escribir la realidad y aquellas otras en las que interpretamos esa realidad mediante una elaboración especulativa.

Cabe rescatar entonces, que es preciso considerar el contexto en el que se produjeron las afirmaciones de los docentes y la incidencia de los lemas, los cuales operan como expresiones simbólicas que dificultan la comunicación entre los educadores, según el análisis realizado por Scheffler.

En educación, los lemas operan como símbolos que reúnen en una sola expresión las ideas y actitudes clave de los diversos movimientos educativos. Expresan y promueven la comunidad de espíritu atrayendo nuevos seguidores y brindando estímulo y fuerza de convicción a los veteranos. (Scheffler, citado por Steve Zarazaga).

### **La perspectiva de los docentes respecto al conocimiento**

La idea de “materia” o “tema” pareciera atravesar las representaciones de un buen número de docentes cuando tienen que definir al conocimiento. Ante la pregunta formulada a los docentes de las distintas facultades de la Unse: ¿Qué es el conocimiento tal como usted lo tiene planteado en su asignatura y en el proceso de enseñanza?” permitió advertir que más de la mitad de los consultados definen al conocimiento en relación con el contenido o aspecto informativo.

*“Es la acumulación de conceptos que están relacionados, es la cantidad de conocimientos “; “ El conocimiento implica un conjunto de saberes que posee y maneja el profesor para el logro de objetivos...”; “No sé bueno ... es información, es disciplina, una disciplina, un saber hacer” ;“Es la teoría completamente vertida en la práctica” ; “Yo planifico el proceso de enseñanza y aprendizaje en mi asignatura como la transmisión (por mi parte) y adquisición (por parte del alumno) de conceptos”.*

Acumulación, transmisión, logro de objetivos, cambio de conductas, la teoría en un lugar diferente de la práctica, adquisición, olvido, surgen de las expresiones de varios docentes, en una suerte de reafirmación de una idea acerca del conocimiento entendido como producto y en las que es posible advertir esa tendencia a disociar aspectos de un proceso dinámico e interactivo como es el aprendizaje.

La coincidencia de dos docentes, del área de humanidades y de las ciencias exactas, respecto al carácter de control y poder que ejerce el educador, se advierte en las siguientes expresiones, dando cuenta de la vigencia de un modelo verticalista de la enseñanza y del aprendizaje.

*“Conocimiento es todo aquello que apunta el objetivo de la clase. Por ejemplo, la noción de derivado. Todas las actividades de una clase estarán orientadas a que el alumno adquiera el conocimiento derivado. Es algo institucionalizado, explícito, controlado por el docente (porque los ejercicios, tareas, actividades fueron elaboradas por el docente a los efectos de que el alumno adquiera el saber. Algunos diferencian entre los conocimientos (lo que*

*dije) y el saber que no estaría bajo el estricto control del profesor. Un alumno quizás en la clase de derivados aprenderá tal vez otros contenidos, a graficar una función que no estaba como objetivo explicitado por el profesor...”.*

*“Es un conocimiento específico saber sobre determinado aspecto o área que está en poder del docente, para que sea transmitido y construido junto con el alumno, el cual no es una tábula rasa; posee su propio conocimiento”.*

Otros docentes consultados incorporaron otros conceptos como la integración, la capacidad de síntesis o la resolución de problemas, expresiones, que parecen dar cuenta de la sujeción de los profesores a una perspectiva que limita la comprensión del proceso educativo, al concentrar la mirada en la relación medios- fines.

*“Es algo que va a adquirir con la preparación, por un lado y por otro con la experiencia laboral. Esto es muy importante. Eso me dio mayor capacidad para volcar en mis alumnos. Desarrollo con más soltura, con mayor capacidad de síntesis”; “Existen conocimientos específicos, tanto a nivel teórico como práctico que los alumnos deben aprender e integrar siempre que tengan la intención de hacerlo”.*

En este punto, podríamos coincidir con Schon cuando se refiere a la racionalidad técnica y dice que la actividad profesional consiste en la resolución de problemas instrumentales que se han hecho rigurosos por la aplicación de la teoría científica y de la técnica, advirtiendo que el concepto de “aplicación” conduce a la visión del conocimiento profesional como una jerarquía en la que los principios generales ocupan el nivel más alto y la concreta solución del problema el más bajo, para aludir a la dependencia y derivación que conlleva la aplicación. Se dice que la ciencia aplicada se apoya en los cimientos de la ciencia básica. Y cuanto más básico y general es el conocimiento más alto es el status de su productor.<sup>1</sup>

Las concepciones de los profesores acerca del conocimiento como producto específico e independiente remiten al concepto de Poiesis, de acción instrumental, la cual está regida por reglas técnicas basadas en el conocimiento empírico y que permiten organizar los medios apropiados o no para ejercer un control efectivo de la realidad.

Litwin sostiene que la racionalidad técnica considera el espacio de las prácticas como un campo de aplicación de fórmulas y técnicas concebidas como universales y verdaderas en la medida que se sustentan en conocimientos científicos y coincide con Davini que con esa epistemología de

---

<sup>1</sup> Schon, p.34

derivación positivista se impuso la visión de procesos eficientes y neutrales, cuyas entradas y salidas pueden ser controladas, en lugar de emprender la reflexión pedagógica y la comprensión de la compleja trama de las relaciones entre los sujetos.<sup>2</sup>

Desde esa perspectiva, la noción de conocimiento queda reducida a la de conocimiento científico y esta cuestión nos conduce a la pregunta por el contexto en que los profesores se sitúan para enseñar o generar aprendizaje y ello remite a la distinción inicial formulada por Reichenbach (1938) en *Experiencie and Prediction*, quien analiza los contextos de producción del conocimiento y habla del contexto de descubrimientos y del contexto de justificación.

Estos contextos, han señalado diversos autores, a su vez permiten preservar la delimitación entre las nociones de facticidad y de validez respectivamente..

El contexto de justificación alude a las cuestiones referidas a la “verdad”, a la estructura lógica de las teorías, de legitimación. En cambio, en el contexto de descubrimiento importa el hallazgo, la producción, los procesos psicológicos, las circunstancias en las cuales se desarrolla una nueva propuesta teórica. En éste entran en juego las circunstancias sociales, políticas o económicas que influyen o determinan la gestación de un descubrimiento.

Cabe preguntarse en que medida los profesores, desde el lugar de la racionalidad técnica, desarrollan una práctica docente que privilegia la validez del conocimiento científico y de ese modo generan prácticas de interacción con el conocimiento, descontextualizadas de su historicidad, esto es desde un contexto de descubrimiento.

*“...está referido a un conocimiento, de carácter técnico instrumental que se requiere como base para otros conocimientos mas específicos. Ello hace que se trabaje con la idea de llevar a los alumnos por opciones vinculadas a la construcción de un conocimiento que se inicia en lo intuitivo y se formaliza con el rigor de una disciplina científica” ; “Adquisición, aplicación y transferencia de teorías matemáticas y su interpretación como modelo que representa aspectos de la realidad. La relación entre estas teorías y su utilización como herramientas que contribuyen a la solución de problemas...”.*

---

<sup>2</sup> Litwin, p.44

## Hacia una concepción superadora. El conocimiento como construcción

La respuesta de uno de los profesores consultados encuentra puntos de contacto con Reischer cuando se refiere a los límites de la ciencia y considera que esta es solo un elemento en la constelación de los desiderata humanos, un proyecto valioso entre otros. El autor sostiene que el conocimiento científico es solo una clase de conocimiento, hay otros proyectos epistémicos e intelectuales válidos aparte del científico.

En ese sentido, las palabras de este profesor encuentran puntos de contacto con el autor mencionado y podrían interpretarse como la manifestación de un estado de desilusión ante la toma de conciencia de las limitaciones que comporta el conocimiento científico, desilusión generada por grandes expectativas y por un optimismo desmedido previo acerca de las posibilidades ofrecidas por el conocimiento aportado por la ciencia y la inquietud por la búsqueda de nuevas formas:

*“El conocimiento ha evolucionado y la pos modernidad hace una crítica a la racionalidad. La racionalidad ha generado máquinas que matan personas... la racionalidad del hombre está enferma. En las Ciencias Económicas se habla de una racionalidad medida, equilibrada y sistemática pero incapaz de resolver la pobreza del ser humano. Las Ciencias Económicas lo único que pueden hacer es el gerenciamiento de la problemática. Las ciencias son artes aplicadas a un área de estudio. Y han fallado en su proyecto. Ha generado un sistema que ha hostigado el medio ambiente...La ciencia no ha logrado generar una disciplina para conquistar la felicidad, eliminar la angustia y atender la maldad y la perversión del ser humano. Este es un vacío que la ciencia ha sido incapaz de llenar. El conocimiento científico está lejos de haber triunfado como proyecto. Quizás se necesita un nuevo paradigma..”.*

Mansilla <sup>3</sup> sostiene que la estricta separación entre cognición e interés que se postula en nombre de un sentido científico puro sirvió para el ocultamiento de sus verdaderos intereses. La relación de intereses determinada por la conexión entre sujeto y objeto solo puede obtenerse mediante la autorreflexión.

El autor rescata a Habermas cuando presenta a la autorreflexión como una cognición coincidente con el interés por la emancipación a causa del conocimiento.

---

<sup>3</sup> Introducción a la Teoría Crítica de la Sociedad, p.92, 93.

La línea de reflexión que abren la perspectiva Hermenéutica y la teoría Crítica implica una toma de posición ante el conocimiento como proceso intersubjetivo, por ende histórico social y construido en la interacción teoría práctica.

El carácter provisional del conocimiento, desde esa perspectiva, exige la Phronesis, el ejercicio del a deliberación. Es decir que, a modo de juez el docente debe desarrollar el juicio en la situación concreta, la crítica la reflexión y la autorreflexión.

A partir de las expresiones de algunos docentes es posible advertir concepciones cercanas a la propuesta constructivista, la cual necesariamente conduce a asumir al proceso de reflexión en la práctica como condición esencial del conocimiento.

*“La ciencia es abierta, nada es definitivo y eso lo transmito a los alumnos y de ahí arrancamos., del hecho de que el profesional es un ser humano y los alumnos tienen que interrogarse...”*

*“El conocimiento es la construcción e integración de los significados y saberes”; “...que vean el conocimiento en un sentido mas amplio, pero al mismo tiempo mas rico que aquel que ellos logran construir a partir de esa relación que entablan con sus compañeros, y con la disciplina con el profesor. O sea pretendo que el conocimiento vaya mucho mas allá de lo que conceptualizamos como conocimiento científico”*

*“Es un proceso de construcción colectiva, buscamos llegar a un estado de conocimiento provisorio que va actualizándose año a año y que por lo menos se constituya en una herramienta, es decir que no quede como un conocimiento aislado sino que forme parte de la estructura básica conceptual que es el núcleo de conocimientos básicos de la asignatura”*

*“...el conocimiento se sustenta como proceso tanto en la experiencia como en el razonamiento. Aspiro desarrollar el conocimiento critico, en el sentido de plantear a los alumnos que el mundo no es algo que hay que asimilar como estable; por el contrario hay que preocuparse mas por la profundidad del conocimiento que por la cantidad de datos”*

*“-el conocimiento esa construcción personal, a partir del a información, reflexion y critica...”*

Esta toma de posición diferente respecto al conocimiento, que parece derivarse de esas expresiones induce a pensar desde que contextos es posible desarrollar esa racionalidad reflexiva y crítica que conduzca a la autonomía de pensamiento de profesores y estudiantes, es decir a la emancipación tal como propone el discurso de la teoría Critico Social.



## **Los cuatro contextos de la actividad científica. Hacia una epistemología de la práctica**

Echeverría redefine la distinción entre descubrimiento y justificación por considerar que la actividad científica es mucho más amplia y variada y propone cuatro contextos de la actividad científica en el siguiente orden: contexto de educación, (enseñanza y difusión de la ciencia); contexto de innovación (que integra al de descubrimiento); contexto de evaluación (o de valoración que integra al de justificación) y el de aplicación.

En realidad, la formulación de Echeverría trata de resignificar el planteo de Reichenbach, porque considera que aquella partía del malentendido de reducir la ciencia al conocimiento científico, con una base empirista y lógico formal en tanto lo que privilegiaban eran los resultados finales de las investigaciones, los hechos, las teorías, los métodos y las justificaciones empíricas de las consecuencias y predicciones que se derivan de las teorías.

El autor explica que esta postura de los empiristas lógicos fue criticada aún en el seno mismo de los positivistas, en tanto se admitió que las teorías científicas son verdaderas concepciones del mundo en la medida de que todo lenguaje y el estudio de esas *Weltsanschauungen* pasaba a ser nueva tarea de la filosofía de la ciencia.

En la fundamentación que realiza Echeverría sitúa en primer lugar al contexto de educación, la enseñanza y el aprendizaje de sistemas conceptuales, lingüísticos, representaciones, científicas, notaciones, técnicas, etc

Puesto que la enseñanza de la ciencia tiene sus propias técnicas de presentación, justificación, valoración y aplicación de las teorías científicas, hay una mediación social que delimita los conocimientos y las habilidades básicas en una disciplina. El propósito del contexto de educación sería entonces la adquisición por parte de los estudiantes de representaciones mentales adecuadas de conocimientos científicos previos, es decir la interiorización de los conocimientos que signaran la adscripción del futuro profesional a uno u otro paradigma.

El lugar primordial que Echeverría le otorga al contexto de educación, al que por otro lado, reconoce como ámbito de excelencia de la ciencia normal *kuhniana* invita a pensar de qué modo es posible desplegar este contexto, desde una práctica docente que muchas veces adolece de la

reflexión epistemológica, lo cual dificultaría esa apropiación del conocimiento que se enmarca en el contexto de educación.

Echeverría alude a la interrelación de los contextos y a su influencia recíproca. Para aclarar que no hay una intención demarcacionista sino más bien funcional en tal distinción.

Ahora bien, ¿qué implicancias tiene hacerse cargo de la necesidad de consolidar una práctica docente centrada en el desarrollo de la reflexión epistemológica?

El aporte de Morin, en relación con la perspectiva de la Complejidad, puede ser considerado como una contribución en orden a superar posturas reduccionistas y a asumir una mirada multidimensional frente al conocimiento y a las prácticas.

Desde esa perspectiva, se postula la necesidad de una reforma del pensamiento, la cual será paradigmática y no programática, en tanto tiene que ver con la forma de organizar el conocimiento. En la redefinición que se plantea desde este modelo, el conocimiento para ser pertinente debe posibilitar establecer la relación con el contexto, en cuanto a la construcción del sentido, lo cual exige:

- advertir lo global,
- analizar el carácter multidimensional del proceso de conocimiento;
- asumir la complejidad, enfrentar la incertidumbre que genera el advertir que el todo es más que las partes.

Esta reforma del pensamiento exigiría un reposicionamiento epistemológico de los docentes, en el que al decir de Barco, citada por Litwin, se avanzará cuando la Didáctica se la deje de considerar como el lugar de las certezas absolutas y se la vea como la intersección de las propuestas teóricas con las prácticas educativas y cuando se oriente al docente hacia una permanente puesta en tensión de sus marcos teóricos con las realidades del aula.

## Bibliografía

- Abdala Leiva, S. (2002-2004): Proyecto: Competencias cognitivas requeridas en el nivel universitario. Grado de correspondencia entre exigencias académicas establecidas en la propuesta curricular de las carreras de la Unse y manifiestas en su desarrollo. CICyT. UNSE. Santiago del Estero.
- Camilloni, A.(2005): Seminario: Debates Epistemológicos en el Campo Pedagógico.
- Maestría en Pedagogía. Universidad Nacional de Córdoba.
- Echeverría, J.(1998): Filosofía de la Ciencia. Ediciones Akal. Madrid, España.
- Litwin, E.(1997):Las Configuraciones Didácticas .Una nueva agenda para la enseñanza Superior. Paidós. Buenos Aires.
- Morin, E.(2001) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Unesco, Nueva Visión. Buenos Aires.
- Rescher, N. (1996): Los límites de la Ciencia .Editorial Tecnos, Madrid. España.
- Schon, D. ( 1998) El profesional Reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan. Paidós. España.