

EPISTEMOLOGÍA Y PEDAGOGÍA: CONOCIMIENTO COMO PRODUCCIÓN Y VÍNCULO ÁULICO

Sebastián E. Ackerman

Desde el sentido común, cuando pensamos acerca de cuál es la representación “tradicional” del científico que está investigando, lo hacemos desde la acción del “descubrimiento”, y si nos propusiéramos también presentar una imagen del investigador, la primera imagen que tendríamos sería la de alguien con una bata blanca, un anotador, un lápiz y mirando algo muy atentamente.

Esta representación estereotipada y esquemática funciona, como dijimos, como “modelo” de lo que se entiende de la tarea de investigador o científico. Y plantea una forma específica de relación con el conocimiento, asignándole un lugar y unas tareas específicas a aquel que se desempeñe en el cumplimiento de la labor científica o investigativa: lugar de la observación pasiva, su tarea consiste en *descubrir* o *develar* aquello que no conocía(mos) y que le pertenece, como esencia, a la cosa estudiada. Así, entender al conocimiento como un *descubrimiento* (sin metáforas, entenderlo como “des-cubrir aquello que estaba cubierto”) implica concebir a la ciencia y la investigación como intentando describir correctamente aquello que las cosas *son esencialmente*, y que no podrían ser de otra manera¹; o dicho en otras palabras: el conocimiento es conocimiento de una esencia inmutable, eterna.

La circulación de este tipo de conocimientos se da, entendemos, como una transmisión: hay algo que *es*, y en tanto su esencia le pertenece y no puede ser modificada ni por el investigador ni por el conocimiento que tengamos de esa cosa, se *transmite* de un sujeto a otro (en el ítem que nos convoca, la educación escolástica: alguien sabe, posee el conocimiento, y lo transmite a los alumnos -a-lumni: sin luz, sin luminosidad-) como *lo que las cosas son*; es decir, un conocimiento cerrado en tanto inmodificable.

Ahora bien, nuestra postura es opuesta a esta “experiencia de la experiencia”, en el sentido de ubicar a los sentidos como punto de partida del conocimiento: siguiendo la

¹ Sin ser tan taxativos en sus planteos --que en este texto tensamos al máximo para poder ejemplificar más claramente nuestra postura-- pueden buscarse referencias de estas propuestas en Francis Bacon y, más crítico de la postura empirista aunque sin abandonarla, David Hume.

propuestas del epistemólogo francés Gaston Bachelard, diremos que el conocimiento es *construido*, en tanto obedece siempre a una perspectiva teórica que organiza esa experiencia (y, así, se la ubica en el último lugar del proceso de conocimiento). No hay experiencia investigativa, y por lo tanto de conocimiento, que no responda a una teoría - *theorein*: mirada- que nos ilumine *algún aspecto* del objeto investigado pero que, en ese mismo movimiento, proyecte alguna sombra.

“En esa línea de concepción del conocimiento como producción, Gaston Bachelard planteaba que el mismo avanza por rupturas, y que siempre se conoce en contra de un conocimiento anterior. Esto quiere decir que la producción de conocimiento (nuevo) no parte de la simple experiencia sino que esa experiencia debe estar “informada” (en el sentido de otorgar forma) por una perspectiva teórica que la organice. La experiencia nunca es el punto de partida: para entender qué aporte científico implicaba la caída de la manzana, Newton tenía que poder observar ese hecho desde una perspectiva teórica en la que la experiencia de la gravedad pudiera tener lugar.”²

En este sentido, entender al conocimiento y su producción como un proceso implica un lugar diferente para el científico/investigador, no ya de contemplación sino productivo: desde una mirada, es decir desde una teoría, *construye* conocimiento nuevo sobre el objeto de investigación. Como señalara Ferdinand de Saussure: “el punto de vista crea el objeto”. Para ejemplificar de manera tajante en la contraposición: un mismo objeto real, por ejemplo. una botella de Coca-Cola, puede ser construida como un objeto de investigación del diseño o la publicidad, entonces analizaremos sus formas, sus colores, su tipografía, sus materiales; pero también puede ser un objeto de investigación desde una perspectiva marxista, y allí podremos verla como un símbolo del imperialismo cultural, como un representante de la invasión del “american way of life” en otros territorios.

El ejemplo anterior está allí, con lo burdo que pueda resultar, para señalar que la corriente que sostiene la construcción del objeto de investigación (que es otro respecto del objeto real) para el conocimiento no es una carta libre para la invención sin más; sin

² Ackerman, Sebastián (2012), “La relación entre profesores y estudiantes y la producción de conocimiento en el vínculo áulico”, en XIX Reflexión Académica en Diseño & Comunicación. Año XIII, volumen XIX.

anclaje en lo real, nos abandonamos a la mera especulación teórica en el mejor de los casos, cuando no en la opinión lisa y llana o, por qué no decirlo, la mentira³.

Hasta aquí, señalamos cuál es la concepción del conocimiento que guía nuestra tarea en tanto científicos o investigadores; es, por el momento, una reflexión epistemológica. Pero sostenemos que también tiene una estrecha relación en la tarea pedagógica, en tanto cada una de estas formas de comprender al conocimiento implican, creemos, distintas formas de relación entre profesores y estudiantes en el vínculo áulico. Relación que en el nivel universitario implica también otra forma de intervención del estudiante, en tanto la elección de una carrera universitaria sea, tal vez, la primera decisión autónoma que toma un sujeto, y a partir de la cual propone y produce otro tipo de vínculo con el otro, en este caso el docente: la elección de la carrera universitaria constituye por primera vez una forma específica de subjetividad, que si bien se mantiene en tanto “estudiante” (como en la primaria y la secundaria) esta vez está organizada en torno del interés sobre su propio futuro, define también una nueva forma de relación con el conocimiento.

El tránsito por cada una de las instancias de evaluación en sus distintos niveles es una cuestión formal que legitima el otorgamiento de un título que valida, a nivel institucional, el haber superado satisfactoriamente cada una de esas instancias evaluativas. Pero, como dijimos, esa es sólo la cuestión formal. La pregunta que para

³ El referente empírico, en esta propuesta (que podríamos denominar, *grosso modo*, epistemología francesa), no es dejado de lado. Simplemente, lo que se señala es que su conocimiento depende de la mirada desde la que se haga el análisis. Y que, además, ese conocimiento no transforma al objeto real, sino que tan solo *cambia el conocimiento que se tiene del objeto*; es decir, le “agrega su conocimiento”. Como lo señala Louis Althusser (atento lector de Bachelard): “He sugerido que si todo conocimiento, cuando es adquirido, es por ciento el conocimiento de un objeto real que ‘tanto antes como después’ sigue siendo independiente del espíritu, entonces quizá no fuese inútil interrogarse acerca del intervalo que separa ese ‘antes’ de ese ‘después’, que es el proceso mismo de conocimiento, y reconocer que tal proceso, definido por el ‘trabajo de elaboración’ de formas sucesivas se inscribía precisamente desde el comienzo hasta el fin dentro de una transformación que no afecta al objeto real sino a sus lugartenientes, las intuiciones y representaciones iniciales, y luego a los conceptos ulteriores. De allí mi tesis: si el proceso de conocimiento no transforma al objeto real sino sólo a su intuición en conceptos y luego en concreto de pensamiento, y si todo este proceso —como repite Marx— ocurre ‘en el pensamiento’ y no en el objeto real, entonces lo que sucede es que el ‘pensamiento’ trabaja —a propósito del objeto real y para conocerlo— sobre una ‘materia’ distinta que ese objeto real: trabaja sobre las formas transitorias que designan a ese objeto real en el proceso de transformación y lo hace para producir finalmente su concepto, el concreto de pensamiento. (...) El conocimiento de lo concreto no se encuentra en el comienzo sino al cabo del análisis, y el análisis sólo es posible sobre la base de los conceptos de Marx y no de las evidencias inmediatas de lo concreto --de las que no se puede prescindir—pero las cuales no exhiben su conocimiento sobre el rostro.” Althusser, Louis (2002), “Defensa de Tesis en Amiens” en *Posiciones*, Editorial Nacional, Madrid, p. 143, 145.

nosotros tiene mayor interés, por lo menos en esta convocatoria, es: ¿en qué consiste efectivamente ese (nuevo) vínculo entre los distintos sujetos (estudiantes y profesores) que se establece en el aula? Ese nuevo lazo, ¿cómo se constituye y modifica las subjetividades que forman parte?

Esa pregunta es central, ya que si entendemos al conocimiento como un proceso, y a la relación profesor-estudiante como un vínculo relacionado a la producción de conocimientos, los sujetos involucrados en ese vínculo (que es la relación pedagógica) deberían terminar ese proceso habiendo vivido *transformaciones subjetivas* relacionadas él. Esta no es una afirmación menor: no sólo en el estudiante deben operarse transformaciones que hagan del sujeto “saliente” un sujeto diferente al que comenzó el curso; también en el profesor deben operarse transformaciones que hagan de él otro sujeto; en otras palabras: *que el vínculo áulico, en tanto proceso, produzca transformaciones subjetivas en ambos polos de esta relación*. Muy probablemente sean transformaciones diferentes, pero debe haberlas.

Hay una razón por la cual se sostiene esta tesis: si el conocimiento es un producto que se constituye en un proceso, los elementos (en este caso, estudiantes y docentes) que forman parte de ese proceso “salen” de manera diferente a la que “entraron” en él; si no, no sería un proceso. ¿Qué proceso no opera transformaciones? En el estudiante, esa transformación tiene una manera sencilla de comprobación: la adquisición de conocimiento (aunque no es la única). Pero en el otro polo, en el polo “profesor”, es más complejo de asir. Aun así, nos parece pertinente plantear que esta negación de la transformación subjetiva del docente estaría más relacionada con una concepción escolástica de la pedagogía como transmisión, y del conocimiento como descubrimiento. Lo que *sé*, lo *comunico*, lo *transmito* y no hay proceso; el vínculo es unilineal, del iluminado a los a-lumni, que lo reciben y lo *incorporan*.

Nuestra postura implica un ejercicio extra por parte del cuerpo docente (del cual formamos parte), al ser necesario abandonar las concepciones de sentido común del proceso de aprendizaje (no una clase sino una serie de clases: es en su totalidad, como *proceso de conocimiento*, que se puede evaluar el “aprendizaje”) y tener que pensar, *cada vez*, la manera de comunicar y transmitir al conocimiento como un proceso, en la

forma de “sistema de hábitos intelectuales”⁴, y no como un producto acabado, terminado, clausurado, incluso antes de su “descubrimiento”.

En este sentido, Bachelard señala que debe combatirse contra la concepción de sentido común de la educación, concepción en la que los profesores “imaginan que el espíritu comienza como una lección, que siempre puede rehacerse una cultura perezosa repitiendo una clase, que puede hacerse comprender una demostración repitiéndola punto por punto”⁵, idea que retoma la metáfora de la “iluminación” que desarrollamos más arriba: somos los propios docentes los primeros que debemos desembarazarnos de esta idea del proceso educativo para que las operaciones pedagógicas, los procesos educativos y las prácticas que desarrollamos en las aulas (y, por qué no, también fuera de ellas) obtengan sus frutos en tanto producción de conocimiento.

Es en este proceso, y su reconocimiento, que la planificación de un curso puede ofrecer resultados cada vez mejores en cuanto a profundizar la capacidad reflexiva de quienes estudian: como lo remarca el epistemólogo francés, al romper con aquella concepción Iluminista del conocimiento se está rompiendo también con la idea de que se trata “de *adquirir* una cultura experimental, sino de *cambiar* una cultura experimental, de derribar los obstáculos amontonados por la vida cotidiana” y el sentido común. Y ofrece un ejemplo:

“el equilibrio de los cuerpos flotantes es objeto de una intuición familiar que es una maraña de errores. De una manera más o menos clara se atribuye una actividad al cuerpo físico que flota, o mejor, al cuerpo que *nada*. Si se trata con la mano de hundir en el agua un trozo de madera, éste resiste. No se atribuye fácilmente esa resistencia al agua. Es, entonces, bastante difícil hacer comprender el principio de Arquímedes, en su asombrosa sencillez matemática, si de antemano no se ha criticado y desorganizado el conjunto impuro de las intuiciones básicas. En particular, sin este psicoanálisis de los errores iniciales, jamás se hará comprender que el cuerpo que emerge y el cuerpo totalmente sumergido obedecen a la misma ley.”⁶

⁴ Bourdieu, Pierre; Chamboredon, Jean-Claude; Passeron, Jean-Claude (2008), *El oficio de sociólogo*. Editorial Siglo XXI, Buenos Aires.

⁵ Bachelard, G. (2007) *La formación del espíritu científico*. Editorial Siglo XXI, México, p.21.

⁶ Ídem.

Es imprescindible, para comprender esto, la formación de una “curiosidad epistemológica” que permita al sujeto que conoce el ejercicio de reflexión que le posibilite el conocimiento, independientemente de la disciplina en la que se especialice, que permita observar que es el mismo principio el que gobierna al cuerpo sumergido y al cuerpo que flota.

Todo lo planteado hasta aquí implica que quien se enfrenta a un curso como profesor debe concebir a los estudiantes como sujetos reflexivos, capaces de romper con las falsas demostraciones y explicaciones que puede proporcionar el sentido común y las experiencias primeras, como en el ejemplo citado de Bachelard de la tabla que flota. Y esto implica tratar de ubicar en un plano de relativa igualdad intelectual (decimos “relativa” porque no desconocemos lo que implica la relación social que se establece entre estudiantes y profesores, sobre todo en términos académico-administrativos), pero también siendo conscientes de que en esa “equivalencia reflexiva”, en tanto pertenecemos e integramos una institución educativa con reglas específicas, debe existir una instancia de evaluación que legitime la incorporación (o no) de los contenidos mínimos de cada asignatura, tarea que desempeña uno de los polos de la relación.

“Sin dudas, la evaluación puede hacerse desde otras perspectivas pedagógicas. La más tradicional, la Iluminista, se basa casi exclusivamente en ello. Pero no podemos convertir a la educación (y las relaciones sociales que implica) en una mera confirmación de adquisiciones: debemos concebirla como un proceso en el que el resultado sea la incorporación de estructuras reflexivas que permitan ver más allá del caso particular estudiado para poder analizar, definir y reconstruir casos análogos, que se organizan de la misma manera que el caso estudiado.”⁷

Hay dos concepciones posibles de estudiante aquí puestas en juego: la primera se relaciona con la concepción instrumental del conocimiento, como mera transmisión de información ya cerrada, clausurada y posiblemente eterna (en tanto esencia de las cosas), lo que habilitaría a una posición subjetiva de estudiante heterónomo; es decir por fuera del proceso de producción de conocimiento, dependiente siempre de un otro que lo “ilumine”, en una posición pasiva de mera adquisición y reproducción de conocimientos. La otra, la que nos parece más productiva, concibe al conocimiento como producto de un proceso, entonces la posición subjetiva del estudiante será

⁷ Ackerman, Sebastián E., op cit.

autónoma, en tanto produce conocimiento a partir de procesos a través de los cuales interviene activamente en el conocimiento nuevo. En esta perspectiva, es tarea de los profesores proveer y ejercitar en la utilización de esa “caja de herramientas” que permite llevar adelante la investigación, es decir, la producción de conocimiento nuevo.

Y también supone un doble esfuerzo en la relación que se establece en el aula: por parte de los estudiantes, correrse de la comodidad de simplemente tomar nota y esperar que la verdad les sea develada por quien (supuestamente) la posee; y por parte de los docentes, en un movimiento análogo, correrse del lugar en el que encarnaría la Verdad (con mayúscula) donde lo puso la escolástica, para ubicarse en el terreno, a nuestro entender más productivo, del conocimiento como proceso, y conformar de esta manera una dupla pedagógica con los estudiantes, concibiéndolos (y tratándolos) como sujetos reflexivos y no meros agentes de repetición de conocimientos establecidos.

Propuesta, como se dijo, enmarcada en una perspectiva teórica que nos permita organizar y observar lo real desde un punto de vista específico, sin la cual su conocimiento no tendría consistencia. Y siempre a partir de una pregunta, que es lo que nos permite corregir y mejorar el conocimiento que tenemos. Como bien decía Bachelard: “El hombre animado por el espíritu científico, sin duda desea saber, pero es por lo pronto para interrogar mejor”⁸.

BIBLIOGRAFÍA

* Ackerman, Sebastián (2012), “La relación entre profesores y estudiantes y la producción de conocimiento en el vínculo áulico”, en XIX Reflexión Académica en Diseño & Comunicación. Año XIII, volumen XIX.

* Althusser, Louis (2002), “Defensa de Tesis en Amiens” en *Posiciones*, Editorial Nacional, Madrid.

* Bachelard, G. (2007) *La formación del espíritu científico*. Editorial Siglo XXI, México.

⁸ Ídem, p.19.

* Bourdieu, Pierre; Chamboredon, Jean-Claude; Passeron, Jean-Claude (2008), *El oficio de sociólogo*. Editorial Siglo XXI, Buenos Aires.