

UNA MIRADA A LAS TENSIONES Y FLUCTUACIONES PARADIGMÁTICAS DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

A View on the Paradigmatic Tensions and Fluctuations Of the Pedagogical Practices

GONZALO MIGUEL CASTILLO

(UNSJ/CONICET, Argentina)

Resumen

A continuación se presenta una aproximación a la actualización de las prácticas áulicas de la educación universitaria. La lectura del fenómeno fue realizada a partir de los conceptos de Revolución Científica propuesto por Thomas Kuhn, Poder y Tecnologías del Yo propuestas por Michel Foucault, Obstáculos Epistemológicos propuesto por Gaston Bachelard y Transposición Didáctica de Yves Chavallard. Tomando como eje triangulador la sistemática de la práctica docente propuesta por Violeta Guyot. Paralelamente, el objetivo general consiste en articular las nociones previamente descriptas con la percepción del autor respecto a sus prácticas como alumno adscripto universitario y sus primeras experiencias en la docencia formal. Las diferentes cátedras que son colocadas a modo de ejemplo experiencial presentan un considerable nivel de heterogeneidad permitiendo sostener la tesis del presente ensayo.

Palabras clave: epistemología | comunicación | educación universitaria.

Abstract

This paper consists in an approximation of the educative practices of university education. The reading of the phenomenon was realized from the concepts of Scientific Revolution proposed by Thomas Kuhn, Power and Technologies of Me proposed by Michel Foucault, epistemological obstacles proposed by Gaston Bachelard and Didactic Transposition of Yves Chavallard, taking as relational axis the teaching practice system proposed by Violet Guyot. At the same time, the general target consists of articulating the notions previously described with the perception of the author with his practices like university assigned pupil and his first experiences in the formal teaching. The different chairs that used as example present a considerable heterogeneity level allowing supporting the thesis of the present essay.

Keywords: Epistemology | Communication | University Education.

Presentación

El presente trabajo puede ser descrito como una aproximación a la actualización de las prácticas áulicas de la educación universitaria. La lectura del fenómeno fue realizada a partir de categorías construídas mediante los conceptos de Revolución Científica propuesto por Thomas Kuhn, Poder y Tecnologías del Yo propuestas por Michel Foucault, Obstáculos Epistemológicos propuesto por Gastón Bachelard y Transposición Didáctica de Yves Chavallard. Tomando como eje triangulador la sistemática de la práctica docente propuesta por Violeta Guyot.

Paralelamente, el objetivo general consiste en articular las nociones previamente descritas con la percepción del autor respecto a sus prácticas como alumno adscrito universitario y sus primeras experiencias en la docencia formal. Las diferentes cátedras que son colocadas a modo de ejemplo experiencial presentan un considerable nivel de heterogeneidad permitiendo sostener la tesis del presente ensayo. La misma consiste en dar cuenta sobre la existencia de una multiplicidad paradigmática en convivencia dentro de las prácticas áulicas, que en sus actualizaciones conllevan a tensiones, hibridaciones y reacciones que permeabilizan las revoluciones paradigmáticas, transformándolas en procesos recursivos, a modo de espirales.

Referencias teóricas

Ciencia, revolución y paradigma

Thomas Kuhn, en su ensayo titulado "La estructura de las revoluciones científicas" publicado por primera vez en 1962 propone un cambio de perspectivas al momento de construir interpretaciones tanto de la institución científica, como de su historia y sus concepciones.

En esta dirección, T. Kuhn sostiene que la institución científica (como otras instituciones) propende a una construcción de su historia de manera lineal, representando el paso del tiempo como una línea paralela al progreso

orientado a las concepciones actuales y vigentes. Él lo afirma de la siguiente manera:

La depreciación de los hechos históricos se encuentra incluida, profunda es probable que también funcionalmente, en la ideología de la profesión científica, la misma profesión que atribuye el más elevado de todos los valores a detalles fácticos de otros tipos. [...]

El resultado de ello es una tendencia persistente a hacer que la historia de la ciencia parezca lineal o acumulativa, tendencia que afecta incluso a los científicos que miran retrospectivamente a sus propias investigaciones. (Kuhn, 1985, p. 216)

Esta representación de la configuración histórica de la ciencia repercute directamente en los procesos educativos formales, en la construcción de la representación de una ciencia y en los interpretantes de los agentes científicos diagramando una especie de aséptico y descontextualizado paradigma científico hegemónico, en términos gramscianos:

Gramsci planteó una distinción entre <dominio> y <hegemonía>. El <dominio> se expresa en formas directamente políticas y en tiempos de crisis por medio de una coerción directa y efectiva. Sin embargo, la situación más habitual es un complejo entrelazamiento entre fuerzas políticas, sociales y culturales; y la <hegemonía>, según diferentes interpretaciones, es esto, o las fuerzas activas sociales y culturales que constituyen sus elementos necesarios. (R. Williams, 2000, p.128)

De esta manera es posible interpretar que el interés de concebir una linealidad de la concepción de la historia de la ciencia trasciende las fronteras de la institución científica per se.

De esta manera. Kuhn presenta a la historia de la ciencia no como una línea acumulativa orientada al progreso actual, sino como un campo compuesto por paradigmas que sufren caídas y legitimaciones por medios de revoluciones paradigmáticas. En este momento es importante definir con palabras de Kuhn el concepto de paradigma:

[...] Llegué a reconocer el papel desempeñado en la investigación científica, por lo que, desde entonces, llamo "paradigmas". Considero a éstos como realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan

modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica. (Kuhn, 1985, p. 13)

Estas realizaciones científicas, surgen a partir de acciones científicas, sociales, políticas y culturales, es decir, siendo la institución científica existente dentro de un constructo social total. Por lo tanto, los paradigmas no son de autogeneración espontánea, siendo necesarias, según Kuhn, las revoluciones para emergencia de un paradigma nuevo.

En esas y en otras formas, la ciencia normal se extravía repetidamente. Y cuando lo hace —o sea, cuando la profesión no puede pasar por alto ya las anomalías que subvierten la tradición existente de prácticas científicas— se inician las investigaciones extraordinarias que conducen por fin a la profesión a un nuevo conjunto de compromisos, una base nueva para la práctica de la ciencia. Los episodios extraordinarios en que tienen lugar esos cambios de compromisos profesionales son los que se denominan en este ensayo revoluciones científicas. Son los complementos que rompen la tradición a la que está ligada la actividad de la ciencia normal. (Kuhn, 1985, p. 27)

Poder y tecnologías del yo

Michel Foucault plantea una concepción bastante particular con respecto al discurso en sí. Él sostiene que:

Es necesario concebir el discurso como una violencia que se ejerce sobre las cosas, en todo caso como una práctica que les imponemos; es en esta práctica donde los acontecimientos del discurso encuentran el principio de su regularidad. (Foucault, 1992, p.33)

Esta idea de discurso también puede ser releída al momento de analizar las prácticas discursivas vividas dentro de las prácticas educativas.

A su vez, Foucault sostiene que los saberes adquiridos por los sujetos no son dados por sí mismos, sino que se articulan a modos de “juegos de verdad” (1991, p.48) y se relacionan con técnicas particulares empleadas por las personas para poder entenderse.

A modo de contextualización, debemos comprender que existen cuatro tipos principales de estas <tecnologías>, y que cada una de ellas representan una matriz de la razón práctica: 1) tecnologías de producción, que nos permiten producir, transformar o manipular cosas; 2) tecnologías de sistemas de signos, que nos permiten utilizar signos, sentidos, símbolos o significaciones; 3) tecnologías de poder, que determinan la conducta de los individuos, los someten a cierto tipo de fines o de dominación, y consisten en una objetivación del sujeto; 4) tecnologías del yo, que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmoralidad. (Foucault, 1991, p.48)

La transposición didáctica

El concepto de Transposición Didáctica propuesta por el matemático francés Yves Chevallard se puede definir en un primer momento como el:

Paso del saber sabio al saber enseñado, y por lo tanto a la distancia eventual, obligatoria que los separa, da testimonio de ese cuestionamiento necesario, al tiempo que se convierte en su primera herramienta. (1997, p.16)

A su vez, Chevallard afirma que el saber producido por la transposición, será un saber “exiliado de sus orígenes y separado de su producción histórica” (1997, p18), con lo que construye una dicotomía entre la existencia de un saber sabio, construido por científicos por medio de investigaciones, y un saber enseñado, diseñado por pedagogos a la hora de convertir en contenidos de currículum los saberes sabios.

Por otro lado, es importante destacar la fluctuación que este “saber enseñado” debe vivir para convertirse en una herramienta pedagógica funcionante: por un lado siempre debe ser acorde, guardando distancias no desmesuradas con el saber sabio para no quedar deslegitimado por las comunidades creadoras del saber. Pero por otro debe ser constituido por conocimientos que sean posibles de asimilar por los educandos y a su vez que contengan un capital cultural lo suficientemente “lejano” al del padre promedio para lograr legitimar el rol del pedagogo dentro de la sociedad.

Después de la introducción de los operadores que exige de los profesores un esfuerzo nada menospreciable, la situación se modifica enteramente. Su oficio tendía a ser descalificado; pues bien, ahora son los padres los que brutalmente, se encuentran en peligro de ser descalificados. Se invierte la trayectoria de las protestas: los padres se sienten molestos porque ya no comprenden. Desde una posición baja, los enseñantes pasan de inmediato a una posición alta, que por un tiempo restablece su autonomía de funcionamiento. (Chevallard, 1997, p. 33)

Los obstáculos epistemológicos

Gastón Bachelard da cuenta de la existencia de una serie de obstáculos que se le presenta al ser humano al momento de construir el conocimiento científico. Uno de ellos radica en la observación de fenómenos cargada con un velo constituido por prejuicios y subjetividades; “la observación básica es siempre un primer obstáculo para la cultura científica. En efecto esta observación básica se presenta con un derroche de imágenes; es pintoresca, concreta, natural, fácil. No hay más que describirla y maravillarse.” (Bachelard, 1973, p.22)

Esta clase de obstáculo se vuelve imperante de sortear al momento de realizar una lectura de las prácticas pedagógicas experimentadas; debido a que esta observación cargada de subjetividades y construida a partir de las determinantes psicológicas que envuelven el discurso conllevan a tener una mirada sesgada, e ideologizada sobre los fenómenos a analizar.

La experiencia pedagógica

Paradigmas y representaciones científicas

Para comenzar con la lectura experiencial es importante mencionar la concepción de la historia de la ciencia volcada en las prácticas pedagógicas.

A lo largo de mi cursado en la carrera de Licenciatura en Comunicación Social pude observar una estructura común en las cátedras tanto de Ciencias de la Comunicación, como de las diferentes Ciencias que componen el currículum.

Dicha organización responde a un cronologismo evolutivo, en el cual siempre los primeros contenidos responden a los postulados teóricos primigenios de una ciencia en particular, siendo estructurado el discurso pedagógico de manera que se interprete como pasados y superados por los contenidos que se observan hacia el final de cada curso. De manera que se percibe un traslado hacia las prácticas pedagógicas de lo que T. Kuhn describió en las formas de los libros de texto científico:

Así pues, los libros de texto comienzan truncando el sentido de los científicos sobre la historia de su propia disciplina y, a continuación, proporcionan un sustituto para lo que han eliminado. Es característico que los libros de texto de ciencia contengan sólo un poco de historia, ya sea en un capítulo de introducción o, con mayor frecuencia, en dispersas referencias a los grandes héroes de una época anterior. Por medio de esas referencias, tanto los estudiantes como los profesionales llegan a sentirse participantes de una extensa tradición histórica. [...] Por razones que son obvias, y muy funcionales, los libros de texto científicos (y demasiadas historias antiguas de la ciencia) se refieren sólo a las partes del trabajo de científicos del pasado que pueden verse fácilmente como contribuciones al enunciado y a la solución de los problemas paradigmáticos de los libros de texto. (Kuhn, 1985, págs. 214,215)

Sin embargo, es necesario destacar no todas las cátedras responden a este modelo, incluso en algunas particulares los docentes realizaban prácticas amparadas en los primeros postulados teóricos con el objeto de que el educando logre experimentar la vigencia o permanencia de las mismas en el contexto social actual. De esta forma los estudiantes podían obtener experiencias de tipo laboratorio y a su vez lograr una visión no tan lapidaria sobre la historia científica, dejando de lado esta adopción sinonímica de lo antiguo como desfasado, descontextualizado o retrógrada.

Por otro lado, fue difícil lograr escindir la concepción de que por más que las teorías primigenias puedan ser “practicables” dentro de un contexto actual, siempre los postulados modernos serían planteos superadores de los primeros. Por lo tanto, la idea de historia de la ciencia como una línea evolutiva estuvo siempre presente.

Cabe mencionar que en mi escasa práctica como docente, me es difícil organizar una currícula de otro modo que no sea cronológico, observando como

posible solución estrategias comunicativas al momento de construir el discurso pedagógico que connoten la no necesidad de un determinismo lineal al momento de presentar postulados teóricos. El recurrir a los conceptos de paradigmas y revoluciones de los mismos sumados a concepciones de contextos ya sea althusserianas o greimasianas pueden ayudar a construir un discurso pedagógico que refieran a la ciencia como no solamente lineal y acumulativa.

No hay que olvidar que los sujetos, tanto los poseedores del conocimiento como los demandantes del mismo son individuos con historias simbólicas particulares, determinantes psicológicas individuales y posicionamientos tanto ideológicos como epistemológicos singulares. Esto conforma interpretaciones propias al momento de construir concepciones del mundo y por supuesto al adscribir a un paradigma epistemológico particular. Esto supone la convivencia de distintos postulados paradigmáticos dentro de un mismo curso, e incluso dentro de un mismo equipo de cátedra.

Debido a la inconmensurabilidad de paradigmas, es posible y hasta frecuente en ciertas ocasiones encontrar tensiones tanto inter-cátedras como intra-cátedras. El hecho de que un paradigma que ha sufrido una revolución (lo cual es posible interpretarlo como una destitución) no significa que ha pasado al olvido. Comunidades y sub-grupos tanto de científicos como de pedagogos y educandos siguen legitimando y ubicándose en posturas paradigmáticas desahuciadas por la comunidad científica. Lo mismo puede ocurrir en cuanto los sectores hegemónicos de una academia se rehúsan a legitimar las revoluciones científicas por diferentes motivos socio-culturales.

Estas tensiones vuelven a las prácticas educativas como en procesos recursivos, a modo de espirales. En ellas es posible observar como los agentes educativos hacen fluctuar sus comportamientos al situarse en el acto áulico de manera que pueden ser representámenes de los diversos paradigmas en el mismo contexto temporal. Es decir, percibiéndose pautas constructoristas o enciclopedistas virtualmente en simultáneo. Generando conflictos de entendimientos, alejamientos y por supuesto construyendo hibridaciones que pueden lograr resultados positivos.

En otros aspectos culturales también es vivenciada la hibridación, como sostiene Néstor García Canclini "Las culturas híbridas de América Latina combinan de una manera nueva y compleja lo moderno y lo tradicional, lo

regional, lo nacional, y lo transnacional, lo culto, lo popular y lo masivo.” (Kokotovic, 2000, p. 292) Demostrando, que como toda actividad cultural, la ciencia (y en Latinoamérica) no puede ser considerada como una institución monolítica, unilateral ni dogmática, sino que tiene su recorrido recursivo en el cual puede presentar avances, tenciones y retrocesos a la hora de poner en práctica, no sólo la actividad científica, sino también la actividad pedagógica.

El eje del saber/poder

Como sostiene violeta Guyot:

La práctica docente, en cuanto práctica social, se constituye al interior de un campo de relaciones de saber-poder, espacio de luchas, confrontaciones y resistencias en el aparato educativo en el orden del enunciar, el ver, el poder, el objetivar, formas y modos de vincularse los sujetos con el conocimiento que ellos han producido acerca del mundo y de sí mismos. [...] La práctica docente es afectada por los juegos de poder más amplios de la institución, el sistema educativo y de la sociedad al mismo tiempo que se posibilita el ejercicio de un contrapoder, de resistencia al poder instituido, y un efectivo poder en relación a los alumnos. (2000, p. 29)

Para poder realizar una lectura sobre el poder, es necesario recurrir a las conceptualizaciones propuestas por Michel Foucault:

Las relaciones de poder son extremadamente extensas en las relaciones humanas. Hay una gran trama de relaciones de poder, que pueden darse entre los individuos, en el seno familiar, en una relación educativa, en el cuerpo político, etcétera. Este análisis de las relaciones de poder constituye un campo muy complejo; a veces se presenta lo que podemos llamar hechos o estados de dominación, en los que las relaciones de poder, en lugar de ser variables y permitir a las distintas partes una estrategia que los altere, ellas mismas se encuentran establecidas y congeladas. Cuando un individuo o grupo social logra bloquear un campo de relaciones de poder, para hacerlas impasibles e invariables, e impedir toda reversibilidad de movimiento –mediante instrumentos que pueden ser tanto económicos como políticos o militares- estamos en presencia de lo que puede denominarse como un estado de dominación. (1996, p.147)

En este tipo de situación he podido observar un juego de poder que en ciertas ocasiones concluye en un estado de dominación que he optado por denominarlo como un decantado de las tensiones paradigmáticas. El marco legislativo más antiguo y todavía perenne respecto a la educación en Argentina es la denominada Ley 1420, que todavía impregna algunos aspectos reducidos de la actual Ley Nacional de Educación y aún más el imaginario colectivo de los agentes sociales que constituyen las prácticas de la institución educativa.

La ley 1420 nace a nivel político con una intencionalidad completamente marcada y apoyándose en un paradigma pedagógico particular que por ejemplo concebía a la autoridad académica y su relación con el conocimiento a modo de pirámide invertida, es decir, mientras se ocupaba un rol jerárquico más alto, se poseía mayor conocimiento y, por supuesto un mayor poder a la hora de impartir un discurso. A sí mismo, a fines del siglo XIX, los experimentos pavlovianos proveían de un nuevo capital cultural a las disciplinas sociales, caracterizando un modelo de construcción de vínculo de modo Estímulo-Respuesta, bastante común (y vigente) en la institución educativa argentina. Sumado a estas características, dentro de la práctica áulica, el valor del silencio por parte de los educandos era crucial para determinar la efectividad de una clase.

Estos caracteres configuraron por más de un siglo las prácticas pedagógicas en las instituciones argentinas, cabe aclarar que la ley 1420 tuvo plena vigencia desde 1884 hasta 1993. Lo que dejó comportamientos residuales por más que en los últimos 20 años hayan cambiado íntegramente dos marcos legales de la educación.

Pautas comunicacionales como el verticalismo discursivo y la sobrevaloración del silencio son factibles de ser percibidas en las instancias obligatorias de la educación formal argentina, construyendo toda una interpretación del rol del educando frente al acto educativo que repercute en la instancia de educación superior.

Teniendo en cuenta que el alumno ingresante a la universidad pasa un promedio de 13 años de educación formal y en presencia de pautas educativas enciclopedistas es muy factible que viva como tensiones las nuevas propuestas pedagógicas provenientes de la educación superior. Ahí es cuando aparecen ejemplos de docentes que intentan practicar cátedras de cortes constructivistas

pero no hay un mínimo feedback necesario por parte de los educandos para poder continuar de manera efectiva.

Por más que algunos docentes intenten revertir estos actos de verticalidad queda latente un aura de dominación que el imaginario del educando que se hace difícil erradicar de manera temprana. Sin mencionar que algunos educadores en etapas superiores de la institución educativa plantean todavía ese sistema de enseñanza-aprendizaje.

Interpretaciones sobre los obstáculos epistemológicos y la transposición didáctica

Un aspecto que considero pertinente de destacar en relación al capital cultural brindado por el presente módulo para reflexionar sobre las prácticas pedagógicas ubicándome como educando y como novel docente radica en los conceptos de obstáculo epistemológico propuesto por Bachelard y la transposición didáctica de Chevallard.

Desde la perspectiva de educando es factible poseer una mirada cargada con prejuicios con respecto a la forma de estructurar la currícula y exteriorizarla por medio del lenguaje que tienen los diferentes docentes. A partir de esta observación sesgada por opiniones, juicios de valor o lecturas reducidas, por lo general el estudiante acusa al docente de ser una herramienta de los Aparatos Ideológicos del Estado que pretende mediante su discurso pedagógico inyectar pautas ideológicas que reafirmen lo hegemónico. Esa suele ser la primera crítica realizada a la práctica docente. Esto deja de lado por completo la condición de ser humano del educador, quizá amparándose en paradigmas que legitiman al investigador como un ser aséptico a la hora de construir el conocimiento, proyectando ese rol y deontología a los pedagogos.

Con el concepto de ruptura epistemológica, Bachelard deja en claro que la actividad científica, considero que también la actividad docente universitaria, no son meras transmisiones mecánicas de opiniones, sino que participan procesos complejos de construcción y difusión de saberes.

Por otro lado, la transposición didáctica me lleva a entender que hay un proceso complejo de re-asimilación, recortes y adecuaciones del conocimiento científico al momento de preparar una clase universitaria. Como sostiene

Chevallard, hay todo un mecanismo puesto en práctica para lograr este “traspaso” entre un saber sabio hacia un saber a enseñar:

Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El “trabajo” que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado transposición didáctica. (Chevallard, 1997, p. 45)

De esta manera deja en claro que no debería ser una mera repetición truncada de los saberes “sabios”, denominados así por el matemático francés. Aunque hay claros ejemplos de docentes que sólo se limitan a realizar recortes, siendo más frecuentes ellos en instancias de educación previas a la universidad.



Bibliografía

BACHELARD, G. (1973). *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI, México.

CHEVALLARD, Y. (1997) *La transposición didáctica*. AIQUE, Argentina.

FOUCAULT, M. (1991). *Tecnologías del Yo*. Paidós, Barcelona, España.

____ (1996). *El orden del discurso*. Las ediciones de la Piqueta, Madrid, España.

GUYOT, V. (2000). *La enseñanza de las ciencias*. Alternativas No. 17, LAE UNSL, San Luis, Argentina.

KOKOTOVIC, Misha; (2000) “Hibridez y desigualdad: García Canclini ante el neoliberalismo” en: *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*.

KUHN, T. (1985). *La estructura de las revoluciones científicas*. FCE, México.

WILLIAMS, R. (1997) *Marxismo y literatura*, Ediciones Península, Barcelona