



Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias
Sociales

ISSN: 1316-9505

gitdcs@hotmail.com

Universidad de los Andes
Venezuela

Castorina, José Antonio

Las creencias del sentido común de alumnos y profesores. Sus implicaciones para la enseñanza de
la filosofía

Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, núm. 9, enero-diciembre, 2004, pp. 169-188

Universidad de los Andes

Mérida, Venezuela

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65200910>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Las creencias del sentido común de alumnos y profesores. Sus implicaciones para la enseñanza de la filosofía

José Antonio Castorina*

Resumen

Este trabajo revisa la importancia y significación de las creencias del sentido común y sus implicaciones para la enseñanza de la filosofía, en los alumnos, con referencia a la estructura del mundo, de la sociedad y al alcance del conocimiento. En los profesores, la elaboración de la ciencia, los juicios sociales y su práctica educativa a través de estudios realizados por científicos de la psicología cognitiva, la psicología social y la sociología de la educación.

Palabras clave: Sentido común, filosofía, enseñanza, aprendizaje, conocimiento, profesor, alumno.

Abstract

This paper looks at the importance and significance of common sense beliefs and their implications for teaching philosophy. In students, we look at their view of the world and society and the limits of knowledge; in professors, the development of a scientific approach, social judgments and educational activities. The methodology is based on studies carried out in cognitive psychology, social psychology and the sociology of education.

Key words: common sense, philosophy, teaching, learning, knowledge, professor, student.

Résumé

Ce travail fait une révision de l'importance et de la signification des croyances du sens commun, et de ses implications pour l'enseignement de la philosophie. Chez les élèves, en ce qui concerne la structure mondiale, de la société et de la projection des connaissances. Chez les enseignants, en ce qui est de l'élaboration de la science, des jugements sociaux et de sa pratique éducative au long des études réalisées par les scientifiques de la psychologie cognitive, la psychologie sociale et la sociologie de l'éducation.

Mots clefs : Sens commun, philosophie, enseignement, apprentissage, connaissance, enseignant, élève.

* Profesor de la Universidad de Buenos Aires e investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas. CONICET. Trabajo presentado en las Jornadas de la Asociación Argentina de Profesores de Filosofía, 16/08/2001.

En el pensamiento contemporáneo ha sido relevante la preocupación por la naturaleza y alcance del conocimiento de sentido común. Así, filósofos muy influyentes se han preguntado si las creencias que lo constituyen pudieran ser la base para sostener el edificio del conocimiento humano, o si caen bajo los embates del escepticismo. Es decir, han intentado establecer si el sentido común es para la reflexión un conocimiento justificable o no y cuál es su alcance y significado para la filosofía. Un sector de la teoría del conocimiento de orientación analítica reivindica la defensa del sentido común hecha por Moore (1959). Por su lado, Wittgenstein distingue en *Sobre la certeza* (1962) aquellas creencias (como la existencia de los objetos) sobre las que no vale la pena discutir, porque son indubitables en la práctica y son equiparables con las reglas de nuestras prácticas lingüísticas. Un amplio debate involucra distintas posiciones respecto del alcance filosófico del sentido común, que van desde el naturalismo escéptico hasta el naturalismo de la duda razonable (Villarrea, 1997)

Mi interés no reside en esta problemática filosófica. Más bien, me apoyaré en investigaciones recientes provenientes de la psicología cognitiva, la psicología social y la sociología de la educación, para identificar algunas creencias del sentido común. Por un lado, las representaciones básicas de los alumnos referidas a la estructura del mundo y de la sociedad, así como al alcance del conocimiento; por el otro, las representaciones de los profesores sobre la elaboración de la ciencia o su objetividad y sus juicios académicos que clasifican socialmente a los alumnos. Si bien ninguna de estas creencias está directamente vinculada a la enseñanza de la filosofía, su conocimiento puede ayudar a comprender ciertas condiciones bajo las cuáles aquella se lleva a cabo. En el caso de los saberes previos de los alumnos,

éstos pueden influir sobre el aprendizaje de la filosofía enseñada por el profesor. En relación a la filosofía “espontánea” de los profesores de ciencia, conocemos su impacto en la enseñanza de la ciencia. De este modo, reviste importancia para la propia enseñanza de la filosofía respecto de la problemática epistemológica. Finalmente, como veremos, la índole eufemística de los juicios profesoriales acerca la evaluación de sus estudiantes de filosofía puede quitarles toda esperanza a sus aspiraciones de “neutralidad”. Nuestro objetivo es establecer si es razonable que estas creencias de alumnos y profesores pueden influir en la enseñanza de la filosofía y si su crítica puede mejorar la situación pedagógica.

Las creencias básicas de los alumnos

En un artículo dedicado a la enseñanza de la filosofía, José (1999) identifica un serie de “prejuicios” de los alumnos respecto del significado de la filosofía, tales como “la ciencia empírico-natural postula verdades eternas e inmutables”, o “la filosofía no sirve para nada, es inútil”, “la filosofía no tiene nada que ver con la realidad”, “es como la religión y la teología, se ocupa de Dios”, o “hay tantas filosofías como filósofos”, etc. Por su parte Coulot (2000) señala una serie de conceptos ingenuos que derivan de prejuicios sociales en los alumnos de escuela media, que son persistentes y bastante resistentes al cambio. Entre otros, menciona el realismo ingenuo al considerar que las ciencias descubren el mundo como es.

Estas creencias son formuladas más o menos explícitamente por los alumnos en los diálogos con un profesor y son previas a la enseñanza de la filosofía. Y se propone su modificación por la reflexión crítica y la producción de argumentos y justificación de las posiciones adoptadas. Nuestro interés, por el contrario, se dirige aquí hacia los

presupuestos o suposiciones implícitas que los investigadores infieren al estudiar las ideas de los niños y alumnos sobre dominios de conocimiento, como la física, la biología o las instituciones sociales.

En primer lugar, las indagaciones sobre las ideas espontáneas de los alumnos sobre la naturaleza. Entre muchas otras (Vosniadou, 1994 b); Pfunz y Duit, 1994) las indagaciones acerca de la idea de fuerza (Vosniadou, 1994 a) ponen de relieve que las creencias de los alumnos no son fragmentarias sino que constituyen un sistema articulado de conocimiento. A propósito de este tema, los alumnos llegan a elaborar ciertas representaciones espaciales sobre las acciones de fuerza que se pueden considerar modelos mentales. Además, formulan ciertas hipótesis específicas, tales como “una fuerza adquirida es la causa del movimiento de los objetos inanimados” o “los objetos inanimados dejan de moverse cuando la fuerza adquirida se gasta”. Ahora bien, se ha verificado de modo indirecto en los alumnos un nivel de conocimiento más profundo, conformado por representaciones básicas referidas a la naturaleza del mundo (Pozo y Crespo, 1998). En el caso de las ideas sobre la fuerza: “Los objetos físicos existen y tienen propiedades. La fuerza es una de ellas” o que “los objetos inanimados no se mueven por sí mismos”. Más aún, para Chi (1992), los estudios psicológicos habrían identificado en nuestra interpretación cotidiana del mundo una jerarquía con tres grandes categorías: materia, procesos y estados mentales. Los objetos y situaciones son colocados por nosotros en alguna de ellas, por ejemplo los alumnos hacen de la fuerza una propiedad material.

Por otra parte, hay también ciertas presuposiciones de tipo epistemológico, que en nuestro caso serían: “un movimiento debe ser explicado por un agente causal” o “un objeto inanimado solo puede moverse por la acción de un agente externo”. Respecto de otros

temas de ciencias naturales se ponen en juego principios epistemológicos, como el realismo ingenuo de que “el mundo es como lo vemos”. Esto resulta obvio como una suposición respecto de negar que las cosas que no vemos moverse puedan hacerlo o que el color de los objetos que vemos es propio solo de estos. Cualquiera de estos son implícitos ya que escapan por completo a la conciencia de los sujetos y tienen la función de limitar y a la vez posibilitar la conformación de las hipótesis específicas sobre el campo. Los presupuestos restringen (*constraints*) el tipo de hipótesis que los alumnos pueden producir sobre un campo específico de conocimiento. Y lo que es crucial para la enseñanza de la ciencia, tendrían que ser revisados o al menos suspendidos durante el aprendizaje para que sea posible la comprensión de los principios de la mecánica a los que se oponen. Tal sería el caso de la inercia galileana o newtoniana.

Hasta aquí hemos puesto de relieve que hay una filosofía espontánea de los alumnos en tanto presuposiciones no dichas respecto de ciertas creencias acerca del mundo natural. Se trata de presupuestos del conocimiento natural que no son verbalizables directamente y cuyo origen es motivo de ardua polémica. Para algunos psicólogos (Spelke, 1991; Gopnik, 1996) vinculados a la epistemología naturalizada, tales representaciones son programas mentales innatos, derivados de la evolución. Para otros, entre quienes nos contamos, esos presupuestos se han constituido en la experiencia vivida con el mundo, o mejor dicho, en una historia de interacciones individuales y sociales con los objetos (Castorina, Faigenbaum, Kohen Kohen, 2001).

En segundo lugar, también se pueden encontrar ciertas tesis filosóficas en las interpretaciones que hacen los alumnos de las instituciones sociales. Una serie de indagaciones con alumnos de 12 años han mostrado que ellos pueden construir nociones sobre la

estructura o legitimación del gobierno nacional y que claramente van más allá de las observaciones (Lenzi y Castorina, 2000). Podemos mencionar rápidamente algunas hipótesis infantiles: de “ayuda”, según la cuál el conjunto de personas que forman el gobierno están para ayudarlo, ya que no puede hacerlo todo solo; aceptan la existencia de funcionarios cuyas actividades son genéricas y definidas «etimológicamente»; los actos de gobierno sobre la sociedad son actos personales del presidente y los que le ayudan; el gobierno no está sujeto a ninguna regulación de carácter normativo, sino moral; el presidente está para evitar el caos y cuidar a los individuos. A partir de indicadores empíricos hemos inferido un nivel “más profundo” respecto a las hipótesis, que hemos denominado “marco epistémico” y que los sujetos asumen en las interacciones sociales e institucionales.

La “filosofía social” de nuestros sujetos sería que la sociedad está constituida por relaciones individuales y personalizadas; los actos de cualquier autoridad son personalizados y corresponden a un jefe máximo; unos individuos protegen a otros, dando lugar a una concepción moralizante y benefactora de la autoridad; el mundo social es armónico y los únicos conflictos son entre individuos, nunca entre sectores sociales; el orden social es independiente de la intervención humana, está “naturalizado”. La mayoría de estas creencias derivan de la apropiación infantil de las representaciones sociales o quizás de una ideología que les preexiste en el imaginario social. Estas creencias enmarcan la construcción de las hipótesis originales de los sujetos, les ponen límites. En nuestra perspectiva, no son un trasfondo propio de la especie sino que derivan de las prácticas sociales en las que participan los niños.

Análogamente a los presupuestos del conocimiento de la naturaleza, la “filosofía social” opera como obstáculo epistemológico

en el proceso de aprendizaje del saber instituido (Lens y Castorina, 2000). En este sentido, el objetivo de la didáctica de las ciencias sociales de formar ciudadanos “críticos” tropieza con el supuesto subyacente en adolescentes y adultos según el cuál la sociedad se reduce a los individuos, incluyendo a los conflictos sociales interpretados en términos individuales. Sin duda, algo parecido al cambio conceptual en el aprendizaje de las ciencias involucra, en algunos puntos críticos, la ruptura con aquellos presupuestos.

Estos resultados de la indagación psicológica ¿tienen algún significado para la enseñanza de la filosofía?. Quizás los profesores de filosofía buscan que sus alumnos alcancen progresivamente un pensamiento crítico adecuado a la estructura argumentativa de las ideas filosóficas instituidas. Para alcanzar semejante cambio conceptual, los alumnos deben reorganizar sus creencias filosóficas previas, destacadas por las colegas anteriormente. El aprendizaje de la búsqueda de problemas, así como el análisis y elucidación de las afirmaciones filosóficas no se hace en el vacío. La actitud crítica se forma por el ejercicio de la actividad reflexiva sobre contenidos intelectuales, por ejemplo los textos filosóficos que los alumnos aprenden a analizar y reformular con ayuda del profesor. Por el otro, están los subtextos o creencias que les son desconocidas pero actúan en su vida intelectual. Antes examinamos a ciertos fragmentos de una filosofía espontánea que se infieren de los conocimientos previos de los alumnos sobre los dominios de la naturaleza y la sociedad. Es posible que dichos fragmentos sean semejantes a la creencia filosófica formulada explícitamente, como sería el caso del realismo ingenuo, mencionado por los psicólogos del conocimiento y por los colegas. Sin embargo, el principio “implícito” es prerreflexivo y “restringe” la producción de ideas específicas. Su tematización es un logro difícil

para la didáctica de las ciencias. En el caso de la filosofía social, las suposiciones residen en la oscuridad de las relaciones vividas con el mundo social objetivo y alcanzan un grado relevante de atrincheramiento en la propia identidad personal del alumno (De la Cruz; Scheuer; Castorina, 2001). Habría que considerar el hecho de que su registro cognoscitivo es algo diferente al de los conceptos ingenuos o “prejuicios” filosóficos de los alumnos. Aún cuándo ellos alcancen una reflexión crítica, aunque sea parcial, sobre sus creencias explícitas en filosofía, los supuestos prerreflexivos siguen operando en su conocimiento del mundo, fuera y dentro de la vida escolar o académica. En tal sentido, plantean un problema interesante para la enseñanza de la filosofía en cuánto a sus posibles efectos obstaculizadores respecto del cambio conceptual hacia el saber filosófico. Es decir, acerca de su perdurabilidad más allá de la toma de conciencia de los “prejuicios” filosóficos.

La epistemología del sentido común de los profesores.

En los últimos años disponemos de una creciente evidencia empírica que verifica la tesis de una epistemología “espontánea” de los profesores de ciencias. Es decir, que ellos se representan de modo peculiar la naturaleza de la ciencia y del modo en que conocen sus alumnos. En nuestra opinión, los estudios más interesantes y menos frecuentes son los que ponen de relieve las representaciones que dirigen los actos educativos del profesor. Se trata de observar el modo efectivo en que interactúan con sus alumnos: desde su modo de plantear los problemas o transmitir la información del saber instituido –por ejemplo transmitiéndolo directamente- pasando por como asumen el conocimiento previo de los alumnos en su secuencia didáctica –por ejemplo desconociéndolo- hasta su expectativa

respecto del aprendizaje -por ejemplo esperando que aquellos elaboren por inducción las “leyes naturales”. Es decir, las tesis epistemológicas se leen en el modo en que el profesor organiza su actividad educativa. Estas representaciones no tematizadas de la ciencia o del conocimiento del alumno son intrínsecas a la actividad docente, es imposible prescindir de ellas. Por otra parte, esta intervención sobre la enseñanza es independiente de las creencias explícitas del profesor (Pope y Scott, 1988; Smith y Anderson, 1988). La mayoría de los estudios disponibles se ocupan de estas últimas.

Estos estudios se han desarrollado por medio de entrevistas y cuestionarios abiertos a los profesores (Benson, 1989; Koulaidis y Ogborn, 1995; Roletto, 1998). En líneas generales las diferentes indagaciones realizadas en Francia y el mundo anglosajón son coincidentes en cuanto a poner de relieve que la manera de enseñar ciencias depende de la concepción del profesor del saber científico. Esta concepción tiene una serie de rasgos que vale la pena evocar:

Respecto del conocimiento científico como investigación, la mayoría de los profesores y estudiantes del profesorado opinan que se basa en la observación de fenómenos existentes en la naturaleza. Como dice un estudiante, *“la ciencia no es más que la observación y el análisis, a través de los hechos experimentales, de los hechos externos”*. En relación a su elaboración, es muy frecuente considerar que *“se forma y desarrolla por una progresión en fases - observación, hipótesis, experimentación, resultado obtenido, interpretación y conclusiones- que se obtienen de estas experiencias”* (Roletto, 1998). Seguir este camino es necesario para que se alcance un conocimiento en ciencia empírica. En cuanto a la científicidad de un conocimiento, para una mayoría no menor a las tres cuartas partes de las muestras de sujetos, la posición es

empirista. Así, el conocimiento científico “depende de estar constituido por hechos que existen y se descubren”, o “se basa sobre hechos objetivos y verificables”. En definitiva, el saber científico se explica para ellos por los hechos a los que se dirige y por disponer de un camino único y a histórico de producción y verificación.

Ahora bien, cuándo los profesores tienen que elegir entre textos antitéticos referidos a la elaboración de la ciencia, por ejemplo uno inductivista y otro que subraya la primacía de la teoría sobre los hechos, aceptan a los dos. Esto es, un texto indica para ellos el camino que lleva de los hechos neutrales hacia las generalizaciones, mientras el segundo pone de relieve el modo en que se verifican las hipótesis generales. Bajo la interpretación de que corresponden a momentos diferentes de la elaboración del conocimiento, los textos no les resultan inconsistentes. En síntesis, la mayoría de los sujetos manifiesta una epistemología realista ingenua (los objetos de la ciencia son directamente los objetos del mundo), empirista (primacía de los hechos sobre la teoría) y positivista (hay un método universal y ahistórico que permite alcanzar conocimientos verificables) (Roletto, 1998).

Sin embargo, este punto de vista es poco compatible con otros mantenidos por los mismos sujetos, como por ejemplo, que hay una verdad relativa y contextual, o la tesis que la ciencia es sólo un modo de interpretar la realidad. Se puede hablar de un “patchwork” de creencias epistemológicas en la respuesta a las entrevistas que no siempre son coherentes entre sí (Roletto, 1998) Por su lado, Benson (1989) verificó –siguiendo parcialmente aquella orientación mencionada sobre la práctica educativa- que los profesores de biología en la escuela media presentaban a sus alumnos una imagen de la ciencia que no correspondía a una filosofía de la ciencia coherente. Tal perspectiva se podía también calificar de “amalgamada”, ya que

incluye a diferentes retazos epistemológicos como el empirismo o aún principios metafísicos aislados, presentados como si fueran “hechos”. Lo típico era que a diferencia de la más modesta versión de un teórico de la filosofía de la ciencia, los fragmentos teóricos estaban en “estado prerreflexivo”. En otras palabras, se pueden distinguir las ideas que conforman la imagen de la ciencia del profesor y que presiden la transmisión del saber instituido. Pero asumidas como “hechos” sin cuestionar y sin argumentos que las sostienen.

Los profesores son mediadores entre las filosofías de la ciencia y la enseñanza de las ciencias, sin la intención de enseñar una visión sistemática de la ciencia. Su filosofía es una autoedición de diversas corrientes de pensamiento, amalgamadas durante el proceso de enseñar el saber instituido de una disciplina. Se trata de una interpretación práctica que no ha sido cuestionada por ausencia de una cultura de la reflexión sobre los problemas epistemológicos. La constatación de tal perspectiva en los profesores debería conducir a un cuestionamiento de la educación en las ciencias que han recibido en su formación.

En lo que nos cabe, esta epistemología produce efectos sobre el aprendizaje porque los alumnos se apropian de aspectos significativos de la filosofía del profesor o van formando una imagen de la ciencia fuertemente limitada por aquella filosofía amalgamada. Incluso algunas creencias o “prejuicios” filosóficos de los alumnos pueden provenir del modo en que ha sido presentada la ciencia. Por ejemplo, cuándo se les pide en clase que expongan algunos resultados adquiridos como evidencias empíricas, sin promover su propia producción cognoscitiva. De este modo, se evita que los alumnos conciban a los conocimientos como resultado de una historia a veces dramática de conflictos y búsqueda de alternativas, y por tanto abiertos actualmente a su revisión.

Ahora bien, ¿por qué esta intervención de la epistemología del profesor de ciencias puede ser de algún interés para el profesor de filosofía? Una parte de su actividad consiste en plantear problemas sobre la estructura y validación de las teorías o incluso cuestiones propios de la teoría del conocimiento científico referidas al significado del conocimiento o a la relación entre conocimiento y mundo. Podemos postular una concepción de la ciencia en los alumnos que se vincula con sus propios presupuestos cognoscitivos, pero también con el modo en que los profesores les han propuesto el saber científico transpuesto escolarmente. De este modo, la imagen de la ciencia de los alumnos está enraizada en su historia epistémica personal y la práctica escolar, no proviene solo de una reflexión apresurada o prejuiciada sobre las cuestiones epistemológicas planteadas por el profesor de filosofía. Es decir, ellos se han apropiado de una teoría del conocimiento encarnada en el modo de enseñar la ciencia por parte del profesor de ciencias. Las reflexiones que los profesores de filosofía pretenden provocar en sus alumnos se apoyan o tienen como materia prima a esta otra concepción, que no debería ser desdeñada ni considerada con liviandad. Habría que indagar empíricamente los rasgos de este trasfondo y hasta donde constituye un obstáculo, como dijimos antes, para el acceso al pensamiento crítico. Más aún, por esta razón los profesores de filosofía deberían interesarse seriamente en la enseñanza de las ciencias en las escuelas medias.

Las condiciones sociales del juicio profesoral

Me voy a atrever a plantear una tesis de difícil aceptación para los profesores: sus juicios y evaluaciones cuándo enseñan filosofía están lejos de ser neutrales. Hay una clasificación que hace el profesor de sus alumnos, un modo de representarse lo que hacen,

lo que piensan y el modo en que argumentan o exponen sus ideas. Este es el punto más polémico y quizás el más interesante: tales representaciones hablan del lugar social en que el profesor los coloca sin saberlo.

Quisiera decir, ante todo, que los propios filósofos no gozan de una libertad incondicionada en tanto creadores de sistemas de pensamiento, exégetas de las grandes obras o aún pensadores analíticos. Es decir, que hay ciertos presupuestos inscritos en la posición del filósofo, como de cualquier otro intelectual, en la medida en que participa de un espacio social, bajo la forma de un subcampo académico. Esto es, hay restricciones que derivan de la tradición filosófica a la que pertenece, al modo de transmisión del saber filosófico, propia de cada universidad. Además, puede decirse que las interpretaciones del pensador están situadas en un contexto histórico de producción y lucha de ideas. Sin embargo, es parte del sentido común “académico” el considerar a la filosofía como una actividad sin un lugar ni límites sociales. Esta ilusión se expresa de muchas formas. Una que podemos considerar clásica es la aspiración a un método de filosofar cuya validez sea universal-abstracta y que no reconozca cierta contextualidad histórica. Otra es la pretensión de que la filosofía tiene que buscar el fundamento para las ciencias sin admitir que ella misma depende de la historia social del conocimiento científico. Más aún, tales ilusiones comunes no permiten a los pensadores reflexionar sobre aquellos límites y condiciones.

Aunque lo que decimos no afecta los méritos de la argumentación de los filósofos le quita sin embargo esperanzas a la tesis de la neutralidad de esta actividad intelectual, a su incondicionalidad (Bourdieu, 1997). Si el filósofo en tanto pensador está limitado, con mayor razón lo estará la propia enseñanza de la

filosofía, al llevarse a cabo dentro de instituciones escolares y por tanto quedando en dependencia de las exigencias sociales de la práctica educativa.

Ahora bien, ¿qué exigencias derivadas de estas prácticas están a las espaldas del docente?, más específicamente ¿cuáles son las condiciones sociales que subyacen a los juicios de los docentes sobre sus alumnos? En primer lugar, una investigación mostró que los juicios de los maestros sobre la inteligencia de sus alumnos estaban vinculados a su propia práctica docente (Kaplan, 1997). Al interpretar refranes populares, interpretaron principalmente que la inteligencia de un alumno es un atributo dado como un “don natural” o bien proviene de la estimulación paterna. Por otra parte, al solicitarles que den un listado de términos sinónimos para “inteligencia” ellos asociaron “que le va bien en clase”, “me abstraer”, “es disciplinado” o “tiene buena conducta”. Cuando se les pidió que dieran los antónimos del término asociaron “no me abstraer”, “es indisciplinado”, “se porta mal”, “no es activo”. En ambos casos, las representaciones magisteriales dependen del contexto desde el cuál y para el cuál se han formulado, son compartidas porque son una respuesta a las demandas de la práctica escolar (Castorina y Kaplan, 1997).

Cualquiera de estas representaciones de la inteligencia involucra principios de clasificación social que constituyen un inconsciente “social” para los docentes. Por un lado, hay un desconocimiento de las relaciones entre la taxonomía docente y sus creencias. Así, en el caso de la interpretación innata, los maestros explican el éxito o fracaso en el aprendizaje por atributos naturales del individuo, sin saber que de ese modo están sustituyendo a sus condiciones sociales.

En el caso de la evaluación del alumno en base a su ausencia de disciplina, poder de abstracción o incompetencia, significa

transmutar las diferencias producidas por la diversidad cultural en los niños con diferencias naturales. Por otro lado, las consecuencias de su creencia acerca de la inteligencia para la trayectoria educativa de los alumnos le son también desconocidas al docente. La más relevante es la “conciencia de los límites” por la cual los alumnos toman conciencia de quiénes son, de su identidad, gracias a la fuerza del juicio docente. Así, llegan a acordar con él en los términos de que “no sirvo para la matemáticas” o he fracasado en la escuela porque “no me da la cabeza”.

En una investigación ya clásica de 1975, Bourdieu y San Martín (1998) pusieron de relieve las formas escolares de clasificación de los alumnos de un profesor de filosofía. Para ello examinaron 154 fichas individuales de alumnos de una clase del bachillerato de una escuela de París para señoritas. Sin poder describir aquí los rasgos metodológicos ni la totalidad de los resultados de la indagación, nos limitaremos a aquellos que son relevantes para nuestro actual propósito. No podríamos afirmar que lo encontrado es generalizable estrictamente a otros alumnos y profesores ya que los datos corresponden a los actores de la vida académica de una región de Francia. Pero es revelador de que el juicio profesoral implica ciertas condiciones sociales, en cualquier institución de enseñanza.

En la indagación de Bourdieu y San Martín, la opinión del profesor toma en cuenta a veces la escritura del alumno, otras a la cultura y al estilo general de la expresión. Tanto el vocabulario como el conocimiento propiamente filosófico son evaluados solo parcialmente, tomando en cambio importancia la palabra, el estilo, la expresión, hasta los gestos corporales. Por una parte, los alumnos de clase media son el objeto de los juicios negativos, del tipo “su pensamiento es servil, vulgar”, o bien “convencional y algo superficial”,

incluso las virtudes son comunes como que “es un alumnos tímido, sensato y razonable”, aún su expresión “es solo correcta”. Por otra parte, se advierte al examinar los datos, que el profesor utiliza los calificativos más favorables, con la mayor frecuencia en la medida en que las alumnas son de una pertenencia social más alta. Esta última en tanto herencia del capital cultural. Por ejemplo, “tiene espíritu filosófico”, “su intelecto es sólido, sutil e inteligente”, “su expresión es firme y vigorosa”, incluso se comporta “con prestancia” etc. En sentido amplio, escapan casi por completo a los juicios negativos y a los méritos menores atribuidos a las alumnas del sector medio.

Los autores interpretan al analizar los datos que los juicios del profesor son eufemísticos porque al hablar de la “persona”, la “inteligencia” o “la expresión” de los alumnos que aprenden filosofía, se están indirectamente refiriendo a la persona social. “La transmutación de la verdad social en verdad escolar (de “es usted un pequeño burgués” a “es usted trabajador más no brillante”) es (...) una operación de alquimia social que confiere a las palabras su eficacia simbólica” (1998, Pág. 10). Aquí caben dos comentarios: Por un lado, al igual que en el caso de nuestros maestros, el sistema de clasificación (por los gestos o la expresión) corresponde a principios taxonómicos del grupo académico de “élite”. Dicho principio permanece igualmente desconocido para los profesores. Por el otro, la formulación eufemística del profesor: “es usted vulgar, poco sutil, es superficial” es la transposición de la distinción social subyacente que se hace francamente irreconocible para el alumno (“no sirvo para la filosofía”). Se ha provocado como efecto la “conciencia de los límites” del alumno antes mencionada a propósito de la aceptación de su incapacidad ante el juicio magisterial. Una aceptación que no sabe que le ha sido impuesta simbólicamente por el docente.

Conclusiones

Hemos mostrado tres formas del sentido común: algunas presuposiciones filosóficas de los alumnos, la epistemología del sentido común y las representaciones o juicios sociales de los profesores. No pretendemos que sean las únicas ni siquiera las más importantes. Pero ellas pueden tener algún interés desde el punto de vista de la enseñanza de la filosofía. Obviamente no ha estado en discusión la intención del profesor de enseñar ni la idoneidad de las herramientas intelectuales de que dispone para promover y a veces provocar el pensamiento crítico de los alumnos. Hemos querido mostrar que esto no es todo lo que hay. Más aún, que no basta con estas herramientas ni con el saber filosófico disponible para el logro de sus objetivos pedagógicos. Es preciso considerar aquellos aspectos del sentido común.

Lo que hemos mostrado parece apoyar la adopción de una tesis epistemológica: los alumnos no adquieren el saber filosófico de los profesores de modo pasivo, ni se limitan al ejercicio de un “espíritu filosófico” al margen de sus propias creencias. El aprendizaje de los recursos para pensar filosóficamente involucra una reconstrucción por parte del alumno de creencias hondamente vinculadas a su historia intelectual con el mundo natural y social, especialmente a su participación en prácticas sociales. En el caso de la filosofía social de los alumnos, se trata de creencias provenientes del imaginario colectivo apropiadas durante diferentes interacciones con adultos e instituciones. En el caso de la “imagen de ciencia”, son representaciones asociadas con la transmisión del sentido común epistemológico de los profesores de ciencia, el que se “encarna” en la densidad de la práctica educativa.

Por lo dicho, el saber de los profesores acerca de las creencias previas de los alumnos no se debe separar en la enseñanza del saber

de la disciplina filosófica. El encuentro de ambos en las situaciones didácticas formuladas por el profesor permitiría el avance del alumno hacia el pensamiento crítico.

Finalmente, quisiéramos subrayar la importancia del reconocimiento de las condiciones sociales del juicio profesoral acerca de sus alumnos. Hemos mencionado la tesis de Bourdieu según la cual el orden escolástico impone restricciones y limitaciones sociales que se vuelven opacas a la conciencia del filósofo. En este sentido, la libertad del pensador no reside en pasar por su costado o denegar esas condiciones, sino en poder cuestionarlas. Con más razón, el enseñante de filosofía debe afrontar los presupuestos inscritos en su disposición pedagógica. Es decir, tiene que abandonar su posición de neutralidad ilusoria frente a sus alumnos, su creencia en que sus juicios evaluativos sólo expresan una ecuanimidad racional o la comparación más o menos técnica entre logros efectivos del alumno y su expectativa.

No pretendemos desmerecer a la evaluación pedagógica, sólo decimos que para avanzar en su producción hay que examinar los principios de clasificación social que funcionan en la práctica del docente e impactan en la trayectoria educativa del alumno (Castorina y Kaplan, 1997).

Referencias

- BENSON, G (1989). *"This misrepresentation of science by philosophers and teachers of science"*. En: **Synthese**. No. 80, 107-119.
- BOURDIEU, P (1957). **Méditations Pascaliennes**. Paris. Editions du Seuil.
- BOURDIEU, P; SAN MARTIN, M (1998). *"Las categorías del juicio profesoral"*. En: **Propuesta Educativa**. Año 9, No. 19, 4-17. Argentina. FLACSO.

- CASTORINA, J; KAPLAN, C (1997). "*Representaciones sociales y trayectorias educativas. Una relación problemática*". En: **Educação & Realidade**. Vol. 22, No. 2, 187-202. Porto Alegre.
- CASTORINA, J; FAIGENBAUM, G; KOHEN KOHEN, R (en prensa). "*El conocimiento de dominio en la perspectiva cognitivista. Problemas teóricos y metodológicos*". En: **Investigaciones en Psicología**. Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología. UBA. Argentina.
- CASTORINA, J (2001). "*La construcción del conocimiento social. Una perspectiva epistemológica*". En: J.A Castorina (compl.): **Desarrollos y Problemas en Psicología Genética**. Buenos Aires. EUDEBA.
- CHI, M (1992). "*Conceptual change within and across Ontological Categories: Examples from Learning and Discovery in Science*". En: R.N Giere (ed.) **Cognitive Models in Science**. University of Minnesota Press. Minnesota.
- COULOT, A (2000). "*Patrones de comprensión incorrecta, pedagogía de la comprensión y enseñanza de la filosofía*". En: G. Obiols y E. Rabossi (compl.): **La enseñanza de la filosofía en debate**. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- DE LA CRUZ, M; SCHEUER, N; CASTORINA, J (2001). "*La identidad personal como nivel de análisis del cambio conceptual*". En: **Propuesta Educativa**. Año 11, No. 24, 58-63. Argentina. FLACSO.
- GOPNIK, A (1996). "*The Scientist of Child*". En: **Philosophy of Science**. 63, 486-514
- JOSÉ, E (1999). **Textos y Pretextos para Filosofar**. Buenos Aires. Biblos.
- KAPLAN, C (1997). **La inteligencia escolarizada**. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- KOULADIS, V; OGBORN, J (1995). "*Science teachers' philosophical assumptions: how well do we understand them?*". En: **International Journal of Science Education**. Vol 17, No. 3, 273-283.
- LENZI, A; CASTORINA, J (2000). "*Hacia un modelo de cambio conceptual para el conocimiento social*". En: J. A. Castorina y A. Lenzi (compls): **La formación de los conocimientos sociales**. Barcelona. Gedisa.
- MOORE, G (1959). **Philosophical Papers**. London. George Allen & Unwin Ltd.

- PFUNT, H; DUIT, R (1994). **Bibliography: Student's Alternatives Frameworks and Science Education**. Keil, Germany:IPN at the University of Keil.
- POPE, M; SCOTT, E (1988). "*La epistemología y la práctica de los profesores*". En: **Constructivismo y Enseñanza de las Ciencias**. Sevilla. Ed. Diada.
- POZO, I; GÓMEZ CRESPO, M (1998). **Aprender y Enseñar Ciencia**. Madrid. Morata.
- ROLETTTO, E (1998). "*Le science et les connaissances scientifiques: points de vue des futurs enseignants*". En : **ASTER**, No. 23, 11-32.
- SMITH, E; ANDERSON, Ch (1988). "*Las plantas como productoras: un estudio de caso en la enseñanza elemental de las ciencias*". En: **Constructivismo y Enseñanza de las Ciencias**. Sevilla. Ed. Diada.
- SPELKE, E (1991). "*Physical knowledge in infancy: Reflections on Piaget's Theory*". En: S. Carey y R. Gelman (eds.) **The epigenesis of Mind**. Essays on Biology and Cognition. Hillsdale.NJ: LEA.
- VILLARMEA, S (1997). "*La pertenencia al sentido común como criterio de justificación de nuestras creencias*". En: L.Arenas y A.J.Perona (Eds.): **El desafío del relativismo**. Madrid. Trotta.
- VOSNIADOU, S (1994, a): "*Capturing and modelling the process of conceptual change*". En: **Learning and Instruction**. 4 (1), 45-69.
- VOSNIADOU, S (1994, b): "*Universal and culture-specific properties of children's mental models of the hearth*". En: L. Hirschfeld y S. Gelman (eds.) **Mapping the Mind**. Ma: Cambridge University Press.
- WITTEGENSTEIN, L (1988). **Sobre la Certeza**. Barcelona. Gedisa.