

La incidencia de aspectos sociales en las creencias epistemológicas sobre la autoridad en el conocimiento de estudiantes universitarios. Consideraciones teóricas desde la sociología de B. Bernstein

*Estefanía Gutiérrez Cacciabue**

*Constanza Ruiz-Danegger***

Resumen

El presente trabajo brinda líneas de análisis de las creencias epistemológicas desde una perspectiva social a partir de conceptos de la teoría sociológica de Basil Bernstein. Pensamos las creencias epistemológicas sobre la autoridad en el conocimiento de los estudiantes universitarios teniendo en cuenta el vínculo que puede establecerse entre el modo en que las relaciones sociales y de poder se manifiestan en aula y la adscripción de autoridad en el conocimiento. Ante la escasez de estudios que incluyan una perspectiva social en el análisis de las creencias epistemológicas, este trabajo analiza las creencias acerca de la autoridad en el conocimiento que subyacen al aprendizaje universitario, planteando vínculos con aspectos que incidirían en su formación, a la luz de los aportes de la teoría sociológica de B. Bernstein. Se hipotetiza que los modos que adopta la relación pedagógica -y específicamente la relación comunicativa en la clase, a partir del poder y control regulados por los principios de clasificación y enmarcamiento en la práctica pedagógica y sus reglas- pueden moldear las relaciones del estudiante con los otros como posibles fuentes de conocimiento y contribuir a la formación de concepciones acerca de la autoridad en el conocimiento.

Palabras clave: creencias epistemológicas, adscripción de autoridad, práctica pedagógica, clasificación y enmarcamiento.

Incidence of Social Aspects in Epistemological Beliefs on Authority in the Knowledge of University Students. Theoretical Considerations from B. Bernstein's Sociology

Abstract

This work provides some analytical lines of epistemological beliefs from a social perspective taking into account concepts of Basil Bernstein's sociological theory. We consider that epistemological beliefs on authority in the knowledge of university students taking into account the link that can be established between the way in which social

* Becaria CONICET. Prof. En Ciencias de la Educación, Adscripta de Psicología del Desarrollo I. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Salta.

** Mag. En Ciencias de la Educación. Prof. Adjunta de Psicología del Desarrollo I. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Salta.

relations and power are evident in the classroom and the assignment of authority in knowledge. Given the limited number of studies that include a social perspective in the analysis of epistemological beliefs, this paper examines the beliefs about authority in knowledge that underlie university learning, suggesting relations with aspects that would have effect on education. The hypothesis is that the ways adopted by the pedagogical relationship, and specifically the communicative relations in the classroom, from power and control regulated by the principles of classification and framing in the pedagogical practice and its rules, can shape the relationships between students as possible sources of knowledge and also to contribute to the formation of conceptions of authority in knowledge.

Keywords: epistemological beliefs, assignment of authority, teaching practice, classification and framing.

1. Introducción

Investigadores de la psicología y la educación se han interesado por entender la naturaleza y el rol de las creencias de los individuos acerca del conocimiento y el conocer en el proceso de aprendizaje, y la importancia de dichas creencias en la construcción del conocimiento. A primera vista, comprender las ideas que mantienen los estudiantes acerca del conocimiento y el conocer, puede parecer trivial o esotérico frente a los actuales temas y problemas de la educación. Sin embargo, existen estudios en esta área de investigación (Hofer y Pintrich, 2002; Hammer y Eloy, 2002; Mason, et al., 2006; Schommer-Aikins, 2004, 2006; Lodewyk, 2007; Buehl, 2008; Brownlee, et al., 2009; Greene, 2009) que sugieren que tales creencias son significativas, en tanto ejercen influencia en los modos en que el sujeto se acerca y se relaciona con el conocimiento.

El presente trabajo reflexiona sobre la relación que habría entre las ideas “de sentido común” que construyen y mantienen los estudiantes universitarios respecto del conocimiento- más precisamente ideas acerca de la autoridad en el conocimiento- y el modo en que las relaciones sociales y de poder se tejen en el contexto áulico como correlato de lo que sucede a nivel macrosocial, en tanto contexto de producción de tales concepciones. Se parte de la idea de que la manera en que se establecen las relaciones entre el docente y los estudiantes, y de éstos entre sí al interior del contexto de la clase, moldea las creencias que tienen los estudiantes acerca de la autoridad en el conocimiento, en función de lo cual adscribirán diferentes grados de autoridad a diversas fuentes de conocimiento. Siendo la educación uno de los dispositivos fundamentales a través de los cuales la sociedad transmite los modos considerados legítimos de relaciones del sujeto con los otros, y en consecuencia, de éste con el conocimiento, adquiere especial atención la dialéctica entre las relaciones a nivel micro y macrosocial, en el sentido de advertir de qué manera el mundo exterior se introduce en el mundo interior, cómo nuestra forma de pensar está condicionada por las relaciones que se establecen en la estructura social (Díaz, 1988).

En concreto, se esboza una aproximación al estudio de las creencias epistemológicas acerca de la autoridad en el conocimiento que subyacen al aprendizaje universitario, planteando algunos interrogantes que permitan vincular tales creencias con ciertos aspectos sociales que incidirían en su formación, a la luz de los aportes de la teoría sociológica de B.

Bernstein, a fin de avanzar hacia el estudio de las creencias epistemológicas cuyo análisis incluya una perspectiva social, escasamente explorada hasta el momento.

2. Creencias epistemológicas acerca de la autoridad en el conocimiento

El aprendizaje en la Universidad es un tema complejo, estudiado y debatido. Pozo y Pérez Echeverría (2009) se hacen eco de cierta sensación de frustración y desasosiego que parece cundir entre los profesores al comprobar el limitado éxito de sus esfuerzos docentes: pareciera que los estudiantes cada vez aprenden menos y se interesan menos por lo que aprenden. Muchos de los factores que intervienen en la complejidad que suponen los procesos de aprendizaje tienen que ver, sin duda, con esta problemática. Interesa aquí indagar sobre uno de ellos en particular, a saber, las creencias epistemológicas.

B. K. Hofer y P. R. Pintrich (2002) advierten que en nuestros encuentros con nueva información e incluso en nuestras más sofisticadas actividades con el conocimiento, “estamos influenciados por las creencias que mantenemos acerca del conocimiento y el conocer. Lo que se ha llamado epistemología personal, creencias o teorías epistemológicas, se activa a medida que participamos en el aprendizaje y el conocimiento” (p. 3). En efecto, las personas desarrollamos de manera más o menos implícita conocimientos “de sentido común” para responder a preguntas tales como: ¿qué es el conocimiento?, ¿cómo se llega a conocer?, ¿cómo se evalúa?, en definitiva, ¿cómo ocurre el conocimiento? Similares interrogantes se formulan en disciplinas tales como la Epistemología (v.gr. qué es el conocimiento, cuáles son sus fuentes y sus criterios de validez) (Pérez Echeverría et al., 2006).

Como empresa filosófica, la Epistemología se refiere al origen, naturaleza, límites, métodos y justificación del conocimiento humano. Desde una perspectiva psicológica y educacional, el foco de preocupación entre quienes estudian la epistemología personal es cómo los sujetos desarrollan concepciones acerca del conocimiento y el conocer y las utilizan para desarrollar una comprensión del mundo. En Psicología Evolutiva y de la Educación se llaman creencias epistemológicas a estas ideas sobre la naturaleza del conocimiento y los procesos de conocer, y se refieren a las concepciones acerca del conocimiento que pueden afectar a los estudiantes en su forma de abordar y evaluar la información y los problemas en las aulas y la vida cotidiana. Se estudian las creencias epistemológicas de los sujetos teniendo en cuenta su desarrollo y en relación con diversas temáticas dentro de la psicología de la educación, a partir de la hipótesis de que existe una relación entre éstas y las concepciones de los sujetos sobre el aprendizaje: “los estudiantes pueden abordar el proceso de aprendizaje de manera diferente, dependiendo de si ven al conocimiento como un conjunto de hechos acumulados, o como un conjunto integrado de constructos, o si se ven a sí mismos como receptores pasivos, o constructores activos” (Hofer y Pintrich, 2002: 3).

Perry (1970), pionero en estas investigaciones, ya sugirió que las dificultades académicas de los estudiantes podrían tener que ver con sus creencias acerca del conocimiento. Más recientemente, diversos autores (Hofer y Pintrich, 2002; Hammer y Eloy, 2002; Mason, et al., 2006; Schommer-Aikins, 2004, 2006; Lodewyk, 2007; Buehl, 2008; Brownlee, et al., 2009; Greene, 2009) coinciden en señalar que las creencias epistemológicas influyen

en el rendimiento académico de los estudiantes, y pueden afectar procesos cognitivos tales como el razonamiento, el aprendizaje, la resolución de problemas y la toma de decisiones. Schommer expresa que “las creencias epistemológicas pueden afectar el grado de participación activa del estudiante en el aprendizaje” (1994: 302) y advierte que algunos estudiantes tienen la creencia de que el rol del que aprende es pasivo, lo cual trae aparejado que ciertas veces los estudiantes escuchen en silencio sin preguntar activamente con el fin de clarificar, o bien realizar alguna crítica de lo que se está enseñando. Respecto de la investigación sobre las creencias epistemológicas, Hammer y Elby agregan que “ha realizado contribuciones importantes en el área educativa al identificar la epistemología como una categoría del conocimiento informal que puede jugar un papel en el conocimiento de los estudiantes, en su razonamiento, en sus estrategias de estudio y su participación” (2002: 169). A pesar de su importancia, la investigación en este campo no se ha ocupado suficientemente del estudio de esta cuestión.

La mayor parte de las teorías y modelos que existen en relación con las creencias epistemológicas parten de la hipótesis de que las creencias de las personas cambian con el tiempo y se hacen cada vez más complejas, convirtiéndose en más “sofisticadas” a lo largo del curso del desarrollo y como consecuencia, en parte, de la educación (Pecharromán y Pozo, 2006; Pecharromán et al., 2009). Entre las diversas formas de modelizar las creencias epistemológicas, una de las más conocidas es la propuesta por M. Schommer-Aikins (1990, 1993, 1995, 2004, 2006) quien postula que las creencias epistemológicas formarían un “sistema de creencias”, lo cual implica afirmar que dichas creencias son múltiples y constituyen dimensiones o factores más o menos independientes, es decir que no necesariamente se desarrollan de manera simultánea, aunque mantienen una relativa coherencia. Schommer plantea la existencia de cinco dimensiones de estas creencias epistemológicas, a saber: habilidad innata para aprender (innate ability), conocimiento rápido (quick learning), conocimiento simple (simple knowledge), conocimiento seguro (certain knowledge) y fuente de conocimiento (source of knowledge) (1990, 1993, 2000, 2004, 2005, 2006). Esta última se refiere al origen (locus) percibido del conocimiento y a la producción del mismo y se relaciona de una manera más directa con las concepciones acerca de la naturaleza del conocimiento, incluyendo cuestiones tales como cuál es la procedencia del conocimiento, de qué modo se genera o se construye y cuáles son los criterios que se emplean para evaluar las afirmaciones sobre el conocimiento (Pintrich, 2006).

Se puede advertir que la dimensión *fuerza del conocimiento* se presenta como un continuo con dos extremos: por un lado, el conocimiento puede ser percibido como algo acabado, provisto por distintas fuentes a las que se les asigna diversos grados de autoridad. Así, algunos estudiantes tienden a depositar en la figura del docente o de un libro, por ejemplo, la confianza en una única fuente válida de conocimiento cierto y se limitan a aceptar sus “respuestas” sin reflexionar demasiado al respecto, ni tampoco realizar una búsqueda de carácter autónomo o atreverse a participar en la producción activa de conocimiento (Pintrich, 2006). Por otro lado, el conocimiento puede considerarse como una producción propia del individuo, es decir, como algo que el sujeto es capaz de construir por sí mismo (Belenky et al., 1986). Es más probable que los estudiantes que adopten una perspectiva más constructivista puedan generar y construir el conocimiento mediante su propia actividad, cuestionando su conocimiento y sus creencias (Pintrich, 2006).

Según Schommer (1990), quienes sostienen creencias epistemológicas que dan cuenta de epistemologías ingenuas conciben que el conocimiento reside en la autoridad, es simple, específico y relativamente inmodificable, y que los conceptos, sino se adquieren rápidamente no se aprenden. En cambio, un sujeto que ha desarrollado concepciones acerca del conocimiento como una construcción de manera compleja e incierta, considerando que puede ser aprendido gradualmente mediante procesos de razonamiento, poseería una epistemología más sofisticada. De este modo, las creencias sobre la fuente de conocimiento irían desde la concepción del conocimiento como externo al sujeto que conoce y reside en una autoridad, a la creencia en el propio sujeto como constructor de conocimiento, teniendo en cuenta tanto la confianza que el estudiante deposita en una autoridad externa (una institución, el docente, el libro, la web, etc.), como también la autoridad que proviene del self, es decir, la confianza que el propio estudiante tiene de sí mismo en relación a la construcción del conocimiento (Pérez Echeverría, et al., 2006). Tales puntos de vista se apoyan en múltiples investigaciones anteriores (v.gr. Belenky et al., 1986; Baxter Magolda, 1992; King y Kitchener, 1994).

3. Las creencias epistemológicas desde una perspectiva social

Schommer-Aikins (2004) subraya la necesidad de estudiar las creencias epistemológicas en función de un modelo que incluya diversidad de aspectos, dado que las creencias epistemológicas no se generan en el vacío, sino que los pensamientos, motivaciones y acciones de los estudiantes representan una convergencia de múltiples sistemas. Belenky (1986) destaca un lazo íntimo entre las relaciones sociales y las creencias epistemológicas, al expresar que el modo en que el conocimiento es negociado se ve afectado por la manera en que las personas nos relacionamos con los otros, tales como maestros, expertos y pares.

Existen antecedentes que relacionan algunas características culturales (verticalidad/horizontalidad e individualismo/colectivismo) con las creencias de los sujetos acerca de la autoridad en el conocimiento. Dos dimensiones de las relaciones sociales, a saber, el grado de proximidad o cercanía entre las personas, y el grado de diferenciación por estatus entre las personas (Triandis, 1988) constituyen dos puntos de vista que pueden manifestarse de numerosas maneras, aunque de modo no consciente. Por ejemplo, si los estudiantes mantienen la creencia de que la cultura general es vertical y colectivista probablemente considerarán que la autoridad es distante y evitarán hacer preguntas en la clase, a la vez que, serán productivos en el trabajo grupal con los pares (Schommer-Aikins, 2004). Algunos autores indican que el grado de diferenciación de estatus dentro de la misma cultura es relevante para el aprendizaje en las aulas, afirmando que alumnos menos sofisticados en sus creencias epistemológicas pueden asumir una fuerte relación jerárquica con los expertos y suponer así que el conocimiento es dado por una autoridad omnisciente, mientras que alumnos más sofisticados en sus creencias son capaces de relacionarse con expertos en un nivel más horizontal entre estatus, asumiendo que el conocimiento proviene de la evidencia empírica y de la razón, actividades que ellos mismos son capaces de promover (Belenky, et al., 1986; King y Kitchener, 1994).

La generalidad de los alumnos de la Universidad Nacional de Salta se caracteriza por patrones de silencio¹ y aparente pasividad en situaciones de clase, y ello tendría claras vinculaciones con sus modos de relación con docentes, pares, expertos, etc. Pareciera, pues, que ciertos aspectos vinculados específicamente con lo social median tanto las relaciones de los estudiantes respecto al conocimiento como el acceso a sus fuentes. Cabría preguntarse entonces: ¿cómo se forman las creencias sobre la autoridad en el conocimiento y qué aspectos sociales tienen incidencia en tales creencias? Es preciso indagar con mayor profundidad la dimensión *fuerza de conocimiento*, en vinculación con las relaciones sociales y de poder que se establecen en el ámbito educativo. Las fuentes de conocimiento se refieren a las personas o entidades a las cuales los sujetos atribuyen algún grado de autoridad respecto del conocimiento, es decir que les adscriben autoridad. Tal adscripción podría tener que ver con los modos particulares de relaciones sociales y de poder que establecen los sujetos en los procesos educativos, de manera que las ideas que mantienen los alumnos universitarios en relación a la noción de autoridad en el conocimiento, esto es, a qué fuentes de conocimiento otorgan autoridad, cuáles consideran válidas y por tanto, en qué fuentes depositarán mayor o menor confianza, se presentaría en parte, como correlato de los modos en que los sujetos se relacionan entre sí al interior del contexto educativo, como parte constitutiva de lo que sucede en el espacio macro de la sociedad.

Es decir, se trata de prestar especial atención a las concepciones sobre autoridad en el conocimiento que tienen los estudiantes tomando como punto referencial sus maneras de relacionarse con la autoridad en el conocimiento en la creación de tales concepciones. En función de cómo se establezcan las relaciones sociales y de poder específicamente la relación de los estudiantes con quienes representan la autoridad y el reconocimiento de la misma en los procesos de enseñanza y aprendizaje- podría pensarse que se constituyen en los sujetos determinadas creencias acerca de la autoridad en el conocimiento, lo cual en definitiva tendrá consecuencias en los modos en que los mismos se relacionarán con el conocimiento y se posicionarán en su aprendizaje. Es preciso destacar que se ha difundido la necesidad de mayor desarrollo de estudios sobre creencias epistemológicas desde perspectivas que consideren su especificidad cultural (Hofer, 2008a; Khine, 2008). Buehl y Alexander (2006) han señalado que las creencias acerca del conocimiento son moldeadas por el contexto sociocultural, y Hofer (2008b) afirma que el contexto cultural, específicamente la enseñanza escolar, moldea las creencias epistemológicas, al punto de que los niveles de sofisticación que se reconocen dependerían de la cultura de que se trate.

Ante la escasez de estudios dentro de esta línea de investigación que incluyan los aspectos sociales para el análisis de las creencias epistemológicas, consideramos fundamen-

¹La categoría "silencio" aparece como uno de los momentos o estadios del modelo propuesto por Belenky et al. (1986) acerca de los modos de conocer de la mujer (Women's ways of knowing). En este estadio, la mujer se percibe a sí misma como incapaz de comprender lo que la autoridad le ha informado, y ésta debe ser obedecida aunque no sea entendida. En el estadio siguiente, "saber recibido", la verdad es externa, universal y absoluta y se depende de la autoridad para recibirla, la información se adquiere para ser almacenada y reproducida pero no para ser cuestionada ni menos aún empleada. Es interesante observar que la misma categoría puede ser aplicada a una población mixta en género, pero culturalmente diversa a la que fuera estudiada inicialmente por Belenky et al. en relación con la variable género.

tal vincular la presente reflexión con los aportes de la teoría sociológica de Basil Bernstein, partiendo de la idea de que las creencias epistemológicas pueden tener una base social importante al estar modeladas por las relaciones sociales y de poder que se presentan en el ámbito educativo como parte constitutiva de lo que sucede a nivel macrosocial. En términos de Bernstein, podemos pensar que la educación universitaria supone un código educativo que implica concepciones sobre la naturaleza y los procesos del conocimiento - específicamente sobre la autoridad en el conocimiento - que es transmitido a través del dispositivo pedagógico (más precisamente desde la práctica pedagógica) como la forma particular que adoptan las relaciones sociales y de poder en el aula. Sería interesante desentrañar el modo en que lo social se expresa a través de las creencias epistemológicas, configurándolas.

4. Aportes de la teoría sociológica de B. Bernstein al estudio de las creencias acerca de la autoridad en el conocimiento

El sujeto que conoce, los objetos y las modalidades de conocimiento tienen importantes vinculaciones con las relaciones sociales y de poder; el conocimiento no puede desvincularse de su referente social, base de su naturaleza y sentido (Maciel y Vázquez, 1988). Una interpretación de tales vinculaciones es el análisis sociológico de Bernstein, quien establece una relación entre el poder, las relaciones sociales y las formas de conciencia (Díaz, 1985). Bernstein (1990) indica que toda teoría sociológica debe crear modelos explicativos de las relaciones sociales en los niveles macro y micro, teniendo en cuenta la dialéctica entre ambos para advertir de qué manera el mundo exterior se introduce en el mundo interior, es decir, cómo la experiencia social se transforma en experiencia simbólica en tanto que nuestra manera de pensar está condicionada por las relaciones que establecemos en la estructura social (Díaz, 1988).

A partir de ello podemos pensar que las concepciones que los sujetos tenemos acerca del conocer y la autoridad que adscribimos a determinadas fuentes de conocimiento están modeladas y condicionadas por las relaciones sociales en las cuales el sujeto se constituye como tal, mediante ciertos mecanismos a través de los cuales la sociedad, por medio de la educación, transmite ciertas maneras de pensar y de conocer, y específicamente ciertas concepciones sobre la autoridad en el conocimiento. Se parte de la idea de que el sujeto incorpora la estructura social a través de los códigos educativos, los cuales funcionan como dispositivos de reproducción cultural (Díaz, 1985). Los significados de un código, en definitiva, son traducciones de relaciones sociales y condensan en su gramática la distribución de poder (clasificación) y los principios de control (enmarcamiento) intrínsecos en las relaciones de clase: “los códigos serían dispositivos ubicadores de los sujetos” (Bernstein y Díaz, 1985: 114). Siguiendo a Bernstein (1998), para comprender el modo en que los procesos pedagógicos configuran la conciencia es necesario analizar las formas de comunicación que están en la base de esos procesos, advirtiendo cómo se conforman en la práctica las relaciones de poder y control en tanto que formas pedagógicas de comunicación. Según Bernstein, la relación crucial de la reproducción cultural es la que se da entre transmisor y adquirente, por lo que es necesario examinar la práctica pedagógica en tanto dispositivo exclusivamente humano para la reproducción y producción culturales (Bernstein, 1993), teniendo en cuenta la lógica interna mediante la cual se estructura dicha práctica, a partir de los principios de clasificación y enmarcamiento y las reglas básicas que la regulan.

En ese sentido, uno de los conceptos bernstenianos fundamentales es el de práctica pedagógica que refiere a “los procedimientos, estrategias y prácticas que regulan la interacción, la comunicación, el ejercicio del pensamiento, del habla, de la visión, de las posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos en la escuela” (Díaz, 2010: 2). Trabaja sobre los significados en su proceso de transmisión y sobre la comunicación al establecer límites a los canales, a las modalidades de circulación de los mensajes y al ejercicio de los intercambios pedagógicos regulados por dos tipos de reglas. Las de orden social están referidas a las formas que adoptan las relaciones jerárquicas en la relación pedagógica y suponen una asimetría ya que en toda relación pedagógica subyace una desigual distribución del poder (Díaz, 2010). Las reglas de orden discursivo se refieren a la selección, secuenciación, ritmo y criterios del conocimiento. Las primeras tienen que ver con el discurso regulador, y las segundas, con el discurso de instrucción. Es importante resaltar que el discurso de instrucción está siempre integrado en el discurso regulador, y éste último es el dominante (Bernstein, 1998; Morais, 2002).

Siguiendo a A. Morais (2002), cualquier práctica pedagógica supone la activación de un código pedagógico a través de valores específicos² de clasificación y enmarcamiento que traducen las relaciones de poder y control entre categorías de sujetos, discursos y espacios. El principio de clasificación regula la separación o aislamiento entre categorías (docentes y alumnos) definiendo lo que es legítimo e ilegítimo para cada uno, mientras que el principio de enmarcamiento se refiere a los controles sobre la comunicación en las relaciones pedagógicas locales interactivas entre tales categorías. El principio de clasificación proporciona la voz y los medios para reconocer tal voz (regla de reconocimiento), mientras que el principio de enmarcamiento es el medio de adquisición del mensaje legítimo (regla de realización). El principio de clasificación nos proporciona los límites de cualquier discurso, mientras que el enmarcamiento nos aporta la forma de realización de ese discurso (Bernstein, 1998). En ese sentido, Bernstein expresa que “la clasificación se refiere al qué y el enmarcamiento se ocupa de cómo han de unirse los significados, las formas mediante las que se hacen públicos y el carácter de las relaciones sociales que los acompañan” (1998: 44).

Bernstein considera que la clasificación (*poder*) y el enmarcamiento (*control*) estructuran las barreras y umbrales simbólicos entre y dentro de los discursos que se desarrollan en el aula. Los enfoques de la educación expresan una lógica social y constituyen un modelo implícito de lo social, de la comunicación, de la intersubjetividad y de la identidad. Para Bernstein, necesitamos un análisis conceptual de la transmisión del poder y de las relaciones de control que se establecen a través de la estructuración de la comunicación pedagógica (Singh y Luke, 1998). Al respecto, en el presente artículo cobra especial relevancia el siguiente interrogante: ¿de qué manera desde el código que circula en la educación universitaria se transmiten concepciones acerca de la autoridad en el conocimiento? Tomando como referencia la propuesta bernsteiniana podríamos sugerir que la relación pedagógica supone ciertos principios y reglas que configuran particulares formas de comunicación, a partir de las cuales se configuran concepciones acerca de la autoridad en el conocimiento, en

² Tiene que ver con la fuerza o debilidad de la clasificación y del enmarcamiento (Bernstein, 1998; Morais, 2002).

tanto que la práctica pedagógica constituye el contexto social fundamental a través del cual se realiza la reproducción y producción culturales (Bernstein, 1998).

Estas reglas regulan la transmisión y adquisición del contenido académico, y refieren no sólo a los contenidos científicos y a las competencias que se transmiten (discurso instruccional), sino también a lo que es transmitido y cómo es transmitido (discurso regulativo), dando lugar a ciertas realizaciones por parte de los estudiantes que se consideran legítimas (Morais, 2002). Asimismo, Bernstein señala que el código es un regulador de las relaciones entre contextos y a través de ello, de las relaciones dentro de los contextos, regulando las reglas de la comunicación que definen las comunicaciones legítimas y las comunicaciones ilegítimas. Por tanto, el código presupone una jerarquía de formas de comunicación, así como su demarcación y criterios (Díaz, 1985). En ese sentido, podemos advertir que las formas que adquiere la relación pedagógica transmiten determinados modos de comunicación, estableciendo el lugar que ocupa cada uno y, en consecuencia, prescribiendo lo que es legítimo y lo que es ilegítimo pensar, hacer, decir, desde ese lugar dado, y el modo y el contexto en que todo ello debe realizarse. De esta manera, se configurarían en los estudiantes ciertas ideas o supuestos acerca de la autoridad entre distintas fuentes de conocimiento a partir de las modalidades que asume la práctica pedagógica en función de cómo se manifiesten sus reglas básicas y los principios de clasificación y enmarcamiento que regulan la comunicación.

Tomando como referencia los conceptos básicos de la Teoría del Código de Bernstein, es menester preguntarse qué concepciones de autoridad en el conocimiento se priorizan desde la educación universitaria, o en términos de Bernstein, qué significados son relevantes y se privilegian desde el código educativo en relación a la autoridad en el conocimiento y de qué manera tales significados son transmitidos y adquiridos por los estudiantes. Interesa conocer los modos que adopta la relación pedagógica en tanto que relación comunicativa en la clase como contexto especializado, ya que, hipotetizamos, privilegia –a modo de supuestos– ciertas creencias epistemológicas que son relevantes como parte de un código específico, a partir del poder y control regulados por los principios de clasificación y enmarcamiento, que moldean las relaciones del estudiante con los otros como posibles fuentes de conocimiento. Ello nos permite plantear una serie de interrogantes que ligan la investigación de las creencias epistemológicas con cuestiones sociales y de poder, a saber: ¿cuáles son las concepciones de autoridad en el conocimiento que se privilegian desde el código educativo en la Universidad? ¿Cómo se transmiten esas concepciones en función de la relación pedagógica considerada legítima? ¿Quiénes tienen autoridad para hablar, quiénes no y por qué? ¿Es posible cuestionar la autoridad?, ¿quiénes pueden hacerlo? ¿Son similares las concepciones de la autoridad en el conocimiento de todos los estudiantes?, ¿se corresponden con las subyacen en el código educativo como significados privilegiados? ¿Por qué se transmiten determinadas creencias? ¿Qué se intenta reproducir?, ¿quiénes pueden participar autónoma y activamente en los procesos de conocer y quiénes no? Éstas y muchas otras cuestiones probablemente posibiliten abrir una nueva vía de estudio respecto de las creencias epistemológicas en estrecha vinculación con aspectos sociales y de poder que se expresan en los contextos educativos, en tanto espacios constitutivos de las relaciones sociales y de poder que se entretienen en el espacio macro de la sociedad.

En ese sentido, Bernstein señala que las distribuciones y jerarquizaciones del saber no son otra cosa que la expresión de las relaciones de poder y control en un grupo social dado, por lo tanto es en la comunicación dentro de la clase donde es posible develarlas, analizando los modos en que la relación pedagógica se establece y las maneras en que los estudiantes se relacionan con los otros como posibles fuentes de conocimiento. Es necesario centrar la atención en la interacción entre docentes y alumnos y entre éstos con sus pares, teniendo en cuenta la distribución de las voces, los turnos en la comunicación y el grado de participación de los sujetos durante la clase, en función de los principios de clasificación y enmarcamiento y sus posibles valores como reguladores de la comunicación, y en definitiva, el conjunto de la práctica pedagógica como configuradora de ciertos modos de pensar y actuar legítimos, fundados en ciertas creencias sobre la autoridad en el conocimiento consideradas legítimas.

Bernstein (1973) destaca la importancia del concepto de autonomía relativa que tiene que ver con la existencia dentro del sistema educativo de un espacio que concede a sus agentes una cierta independencia en relación a sus contextos, contenidos y procesos, es decir que no todo está enteramente determinado por regulaciones externas, sino que se evidencian intersticios en el espacio educativo que pueden dar lugar al cambio en tales contextos. El reconocimiento de estos procesos reivindicaría el rol activo del estudiante en su proceso educativo, pese a las restricciones que su pertenencia al sistema le suponen, dada la jerarquización del sistema y las relaciones de poder que allí se tejen. A nuestro juicio es importante tener en cuenta el concepto de autonomía relativa para el estudio de las creencias epistemológicas de los estudiantes y su influencia en el aprendizaje, en tanto que los sujetos no son recipientes pasivos sino más bien constructores de significados compartidos, capaces de crear sus propias respuestas al interactuar con los otros en tanto agentes sociales de conocimiento. En ese sentido, cobra relevancia el análisis de la práctica pedagógica en la configuración de las creencias de los estudiantes, en tanto limitadora y a la vez, creadora de modos de pensamiento y conocimiento, y en definitiva, formadora de conciencias, analizando la estructura que hace posible la comunicación pedagógica y que explica los procesos de reproducción, transmisión y cambio al interior del ámbito educativo.

5. Algunas conclusiones y cuestiones para repensar...

Como hemos visto a lo largo del desarrollo del presente trabajo, resulta interesante y a la vez necesario profundizar en el estudio de las creencias epistemológicas en vinculación con los aspectos sociales que se manifiestan como constitutivos de ciertas formas y procesos del pensamiento y el conocimiento. Bernstein propone un análisis conceptual de la transmisión del poder y de las relaciones de control que se establecen a través de la estructuración de la comunicación pedagógica como dispositivo que establece las reglas y condiciones de producción, distribución, adquisición y recontextualización del conocimiento, que no es neutral ni se produce de forma natural (Singh y Luke, 1998). Esto último cobra especial relevancia para la investigación de las creencias epistemológicas acerca de la autoridad del conocimiento en tanto que tales concepciones se forman sobre una base social que no debemos desatender. Bernstein propone poner de relieve cómo la distribución de poder y los principios de control se traducen en el discurso y en las prácticas pedagógicas, cuya

estructura de socialización es un conjunto de relaciones de clasificación y enmarcamiento que incorporan lo social e internalizan las relaciones sociales en el sujeto.

Los seres humanos partimos de y nos movemos en contextos definidos cultural y socialmente; nuestras actuaciones y pensamientos ocurren siempre en un contexto cultural y social que les da significado. Nuestras creencias tienen importantes vínculos con el contexto sociocultural en el que el sujeto se encuentra inscripto, y es desde allí donde la investigación sobre las creencias epistemológicas puede arrojar interesantes resultados y ejercer un efecto significativo en el propio contexto educativo. Así, el propósito de este artículo es abrir la discusión e intercambio de ideas y plantear interrogantes que den curso a nuevas reflexiones sobre las creencias epistemológicas en relación con la teoría sociológica de B. Bernstein, con el sentido de aportar un punto de vista que a nuestro parecer, es necesario en el estudio de este constructo. La investigación sobre creencias epistemológicas en general constituye un novedoso campo a ser explorado para contribuir no sólo al desarrollo de disciplinas tales como la Filosofía de la mente, la Psicología y otras ciencias cognitivas, sino también puede resultar un aporte sustancial en el ámbito educativo y social, a la vez que éstos son de fundamental importancia para el estudio de las creencias. Consideramos que el contenido de este trabajo, lejos de conducir a una explicación acabada, significa el aporte de una perspectiva válida y pertinente al estudio de las creencias epistemológicas.

Bibliografía

- Belenky, M.F., Clinchy, B.M., Goldberger, N. R. & Tarule, J.M.** (1986). *Women's ways of knowing: The development of self, voice and mind*. Nueva York: Basic Books.
- Bernstein, B.** (1973). *Class, Codes and Control, Volume II: Applied Studies toward a Sociology of Language*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Bernstein, B.** (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.
- Bernstein, B.** (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bernstein, B.** (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid, Morata.
- Bernstein, B. y Díaz, M.** (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. *Revista Colombiana de Educación* 15, 105-151.
- Brownlee, J.; Walker, S.; Lennox, S.; Exley, B. & Pearce, S.** (2009). The first year university experience: using personal epistemology to understand effective learning and teaching in higher education. *Higher Education* 58(5), 599-618.
- Buehl, M. M.** (2008): Assessing the Multidimensionality of Student's Epistemic Beliefs Across Diverse Cultures. En: Khine, M.S. (ed.) *Knowing, knowledge, and beliefs: Epistemological Studies across Diverse Cultures*. New York: Springer. (pp. 65-112).
- Buehl, M. & Alexander, P.** (2006). Examining the dual nature of epistemological beliefs. *International Journal of Educational Research*, 45(1-2), 28-42.

- Díaz, M. (1985). Introducción al estudio de Bernstein. *Revista Colombiana de Educación* 15, 7-24.
- Díaz, M. (1988). Poder, sujeto y discurso pedagógico: una aproximación a la teoría de Basil Bernstein. *Rev. Colombiana de Educación*. N° 19, Bogotá.
- Díaz, M. (s.f.). De la práctica pedagógica al texto pedagógico. Disponible en: http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab01_05arti.pdf. Junio, 2010.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Greene, J. A. (2009). Collegiate faculty expectations regarding students' epistemic and ontological cognition and the likelihood of academic success. *Contemporary Educational Psychology* 34(3), 230-239.
- Hammer, D. & Elby, A. (2002). On the Form of a Personal Epistemology. En: Hofer, B.K. & Pintrich, P.R. (eds.). *Personal Epistemology. The Psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 169-190). Mahwah: Erlbaum.
- Hofer, B.K. (2008a). Personal Epistemology and Culture. En: M.S. Khine (ed.), *Knowing, Knowledge, and Beliefs: Epistemological Studies across Diverse Cultures* (pp. 3-22). New York: Springer.
- Hofer, B.K. (2008b). Personal Epistemology, Learning, and Cultural Context: Japan and the U.S. Ponencia en International Conference on Self-Authorship Theory Development and Assessment across the Lifespan, 18-21 de mayo de 2008, Riva San Vitale, Suiza (manuscrito inédito).
- Hofer, B.K. & Pintrich, P.R. (eds.) (2002). *Personal Epistemology. The Psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Mahwah: Erlbaum.
- Khine, M.S. (ed.) (2008). *Knowing, knowledge, and beliefs: Epistemological Studies across Diverse Cultures*. New York: Springer.
- Mason, L.; Boldrin, A. & Zurlo, G. (2006). Epistemological understanding in different judgment domains: Relationships with gender, grade level and curriculum. *International Journal of Educational Research* 45, 43-56.
- Maciel, M. E. & Vázquez, A. (1988). Conocimiento, práctica, legitimación y poder. *Revista Pedagogía*, Vol. 15. México.
- Morais, A. M. (2002). "Basil Bernstein at the micro level of the Classroom". *British Journal of Sociology of Education* 23(4), 559-569.
- Pérez Echeverría, M. P.; Mateos, M.; Scheuer, N. & Martín, E. (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En: J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 55-94). Barcelona: Graó.
- Perry, W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Pecharromán, I. & Pozo, J. I. (2006). ¿Cómo sé que es verdad?: Epistemologías intuitivas de los estudiantes sobre el conocimiento científico. *Investigaciones en enseñanza de las ciencias*. 11(2), 153-187.

- Pecharromán, I.; Pozo, J. I.; Mateos, M. & Pérez Echeverría, M. del P.** (2009) Psicólogos ante el espejo: las epistemologías intuitivas de los estudiantes de psicología. *Avances en Psicología Latinoamericana*. 27 (1), 61-78.
- Pintrich, P. R.** (2006). Las creencias motivacionales como recursos y restricciones para el cambio conceptual. En: W. Schnotz, S. Vosniadou, & M. Carretero (comps.), *Cambio conceptual y educación* (53 - 86). Buenos Aires: Aique.
- Pozo, J.I. & Pérez Echeverría, M. del P.** (coords.) (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Morata.
- Schommer, M.** (1990). Effects of Beliefs about the Nature of Knowledge on Comprehension. *Journal of Educational Psychology* 82(3), 498-504.
- Schommer, M.** (1993). Epistemological Development and Academic Performance Among Secondary Students. *Journal of Educational Psychology* 85(3), 406-411.
- Schommer, M.** (1994). Synthesizing Epistemological Belief Research: Tentative Understanding and Provocative Confusions. *Educational Psychology Review*, 6 (4): 293-319.
- Schommer-Aikins, M.** (2002). An Evolving Theoretical Framework for an Epistemological Belief System. En: Hofer, B.K. & Pintrich, P.R. (eds.). *Personal Epistemology. The Psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Mahwah: Erlbaum.
- Schommer-Aikins, M.** (2004). Explaining the Epistemological Belief System: Introducing the Embedded Systemic Model and Coordinated Research Approach. *Educational Psychologist*, 39(1), 19-29.
- Schommer-Aikins, M. & Easter, M.** (2006). Ways of Knowing and Epistemological Beliefs: Combined effect on academic performance. *Educational Psychology*. 26(3), 411-423.
- Schommer, M., & Walker, K.** (1995). Are epistemological beliefs similar across domains? *Journal of Educational Psychology*, 87, 424-432.
- Singh, P. & Luke, A.** (1998). Prólogo. En: Bernstein, B. *Pedagogía, control simbólico e identidad* (pp. 15-18). Madrid, Morata.
- Taylor, S. & Bogdan R.** (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Triandis, H. C.** (1988). Collectivism and individualism: Are conceptualization of a basic concept in cross-cultural psychology. En: C. Bagley & G. Verma (eds.), *Personality, cognition, and values: Cross-cultural perspectives of childhood and adolescence* (pp. 60-95). London: Macmillan.
- Woods, P.** (1993). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós/MEC.