

Una mirada sociológica sobre las creencias epistemológicas de los estudiantes

A Sociological View of Students' Epistemological Beliefs

*Estefanía Gutiérrez Cacciabue**

*Alberto Ramiro Quiroga***

Resumen

Ante la escasez de estudios que incluyan una perspectiva social en la investigación sobre las creencias epistemológicas, este trabajo brinda líneas de análisis de los supuestos acerca del conocimiento que tienen los estudiantes, planteando vínculos con aspectos sociales que son constitutivos de aquellas. A la luz de los aportes de la teoría sociológica de Pierre Bourdieu y de Norbert Elías, se reflexiona acerca de las creencias epistemológicas a partir de algunos conceptos principales que proponen los autores. De este modo, se analizan las creencias epistemológicas teniendo en cuenta su génesis social, planteando que las mismas se encuentran moldeadas por las relaciones sociales y de poder que se presentan en el espacio social y se retroalimentan en las instancias educativas como contexto micro. Esta comunicación presenta la temática actualmente en estudio y una línea de investigación teórica que se podría incorporar para enriquecer el análisis habitual del constructo creencias epistemológicas desde una perspectiva sociológica.

Palabras clave: creencias epistemológicas, perspectiva social, educación

Abstract

Given the scarcity of studies that include a social perspective in research on epistemological beliefs, this paper provides lines of analysis of the assumptions about the knowledge that students have, establishing relations with social aspects that are constitutive of them. In the light of the contributions of the sociological theory of Pierre Bourdieu and Norbert Elías, this paper reflects on the epistemological beliefs from some main concepts that the authors propose. In this way, the epistemological beliefs are analyzed taking into account their social genesis, stating that these are shaped by the social and power relations that are presented in the social space and are fed back into the

* Doctora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Córdoba). Becaria Posdoctoral de Conicet - Prof. en Ciencias de la Educación. Docente Adscripta del Instituto de Investigación en Psicología y Educación (INIPE) y la Cátedra de Filosofía y Epistemología de la Educación (Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta).

** Profesor en Ciencias de la Educación. Becario Doctoral de Conicet - Docente Adscripto del Instituto de Investigación en Psicología y Educación (INIPE) y la Cátedra de Filosofía y Epistemología de la Educación (Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta).

educational instances as a micro context. This work presents the subject matter currently under study and a line of theoretical research that could be incorporated to enrich the usual analysis of the epistemological belief construct from a sociological perspective.

Keywords: epistemological beliefs, social perspective, education

“Para cambiar el mundo, es necesario cambiar las maneras de hacer el mundo, es decir, la visión del mundo y las prácticas por las cuales los grupos son producidos y reproducidos”

Pierre Bourdieu

“El método de adquisición de nuevos conocimientos que utilizan las personas es funcionalmente interdependiente y, por ende, inseparable, del caudal de conocimientos que ya poseen y, en especial, de su concepción subyacente del mundo. Si esta visión del mundo es distinta de la nuestra, también será diferente el modo de pensar que han desarrollado como parte de ese saber”

Norbert Elías

1. Introducción

¿Qué es el conocimiento?, ¿cómo se conoce?, ¿el conocimiento cambia?, ¿cómo lo hace? Los filósofos han debatido tales asuntos durante siglos. Más recientemente, investigadores de la psicología y la educación se han interesado por entender la naturaleza y el rol de las creencias de las personas acerca del conocimiento y el conocer en el proceso de aprendizaje y la importancia de dichas creencias en diversos procesos cognitivos. Los resultados de las investigaciones en esta área denominada epistemología personal sugieren que las creencias que un sujeto tiene sobre lo que es el conocimiento y las formas de adquirirlo -sus creencias epistemológicas- influyen en su forma de aproximarse al aprendizaje, lo cual tiene implicaciones para su proceso de formación.

Es importante tener en cuenta que las condiciones sociales y culturales específicas de producción de las creencias epistemológicas constituyen una variable fundamental a considerar. No obstante, existe escaso desarrollo de estudios dentro de esta línea de investigación que incluyan los aspectos sociales para el análisis de las creencias epistemológicas.

Por ello, el presente trabajo vincula el estudio sobre las creencias epistemológicas con los aportes de dos teorías sociológicas específicas -bourdieuana y eliasiana- reflexionando sobre las creencias de los estudiantes y su relación con aspectos sociales y culturales. Se parte de la idea de que las creencias acerca del conocimiento que tienen las personas no surgen en el vacío, sino que están vinculadas con una historia y con las relaciones sociales de las que forman parte, a partir de las cuales se constituyen como tales.

Se plantean algunos interrogantes que permiten repensar las creencias epistemológicas a partir de los aportes sociológicos a fin de avanzar hacia un estudio de la epistemología personal cuyo análisis incluya una perspectiva histórica y social, escasamente explorada hasta el momento, que pueda enriquecer la investigación en este campo.

2. Creencias epistemológicas de los estudiantes

Hofer & Pintrich (2002) advierten que “en nuestros más mundanos encuentros con nueva información 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 para responder a preguntas tales como: ¿qué es el conocimiento?, ¿cómo se llega a conocer?, ¿cómo se evalúa?, ¿cómo ocurre el conocimiento? Se denomina creencias epistemológicas a estas ideas sobre la naturaleza del conocimiento y los procesos de conocer.

En educación, se estudian las creencias epistemológicas de los sujetos a partir de la hipótesis de que existe una relación entre éstas y el aprendizaje: en clase, los estudiantes pueden abordar el proceso de aprendizaje de manera muy diferente, dependiendo de si se ven a sí mismos como receptores pasivos o como constructores activos del conocimiento (Hofer & Pintrich, 2002). Perry (1970) sugirió que las dificultades en el aprendizaje de los estudiantes podrían tener que ver con sus creencias acerca del conocimiento. Diversos autores (Hofer & Pintrich 2002; Schommer-Aikins, 2004, 2006; Brownlee, Walker, Lennox, Exley & Pearce, 2009; Greene, 2009; Pozo y Pérez Echeverría, 2009) señalan que las creencias epistemológicas intervienen en la forma en que los estudiantes abordan y evalúan la información y que pueden afectar el grado de participación activa del estudiante en el aprendizaje.

Interesa profundizar aquí en una de las dimensiones de las creencias epistemológicas que se considera en los estudios más clásicos sobre este constructo, a saber, la *fuentes de conocimiento* (Schommer, 2004) referida al origen (locus) percibido del conocimiento; tiene que ver con la procedencia del conocimiento, el modo en que se construye y los criterios que se emplean para evaluar las afirmaciones sobre el mismo (Pintrich, 2006). Esta dimensión se presenta como un continuo con dos extremos: por un lado, el conocimiento puede ser percibido como algo acabado, provisto por distintas autoridades. Así, podría pensarse que algunos estudiantes depositan la confianza en una única fuente de conocimiento y se limitan a aceptar sus “respuestas” sin atreverse a participar en la producción activa de conocimiento (Schommer, 1990; Pintrich, 2006). Por otro lado, el conocimiento puede considerarse como una producción propia del individuo, como algo que el sujeto es capaz de construir por sí mismo y en interacción con los otros (Belenky, Clinchy, Goldberger, & Tarule, 1986), por lo que podría pensarse que algunos estudiantes se perciben como partícipes activos de sus procesos de conocimiento.

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, como también la autoridad que proviene del *self*: la confianza que el propio estudiante tiene de sí mismo (Pérez Echeverría, et al., 2006; Belenky et al., 1986).

En general, no existen demasiados estudios dentro de esta línea de investigación que hayan incluido aspectos sociales para el análisis de las creencias epistemológicas. Por tanto, es necesario incorporar una mirada sociológica que permita reflexionar sobre el

papel de lo social en la formación de las creencias y desentrañar el modo en que esta variable se expresa a través de las creencias epistemológicas, configurándolas. A partir de ciertas vinculaciones conceptuales, este trabajo presenta líneas teóricas provenientes de la sociología para ampliar el enfoque en el estudio de las creencias epistemológicas.

3. Las creencias epistemológicas desde una perspectiva social

Recientemente, algunos investigadores en esta línea comenzaron a subrayar la necesidad de estudiar las creencias epistemológicas en función de un modelo que incluya diversidad de aspectos, dado que éstas no se generan en el vacío, sino que los pensamientos, motivaciones y acciones de los estudiantes representan una convergencia de múltiples sistemas (Baxter Magolda, 1992; Belenky et al., 1986; Hofer & Pintrich, 2000; Hofer, 2008a; King & Kitchener, 1981; Khine, 2008; Schommer-Aikins 2004). Del mismo modo, destacan un vínculo particular entre las relaciones sociales y las creencias epistemológicas, ya que el modo en que el conocimiento es negociado y evaluado se ve afectado por la manera en que los sujetos se relacionan entre sí.

Se ha difundido la necesidad de mayor desarrollo de estudios sobre creencias epistemológicas desde perspectivas que consideren su especificidad cultural (Hofer, 2008a; Khine, 2008), afirmando que el contexto cultural y social, y específicamente la educación formal que a este le corresponde, moldea las creencias epistemológicas, al punto que los niveles de desarrollo que se reconocen dependerían de la cultura de que se trate y de los modos de relacionarse al interior de la misma.

Si bien se reconoce la importancia de incluir en la investigación de las creencias epistemológicas los aspectos sociales y culturales como factores claves para comprender y dar cuenta del desarrollo epistemológico de los sujetos, no se advierte aún en la literatura contribuciones teóricas que vinculen el estudio de la epistemología personal con perspectivas sociológicas. Esto último permitiría profundizar el abordaje de las creencias de los sujetos incorporando la variable sociocultural y la influencia de esta en la génesis y configuración de aquellas.

A continuación, se presentan dos perspectivas provenientes de la sociología a partir de las cuales se efectúan una serie de reflexiones sobre las creencias epistemológicas, teniendo en cuenta fundamentalmente su posible naturaleza social, histórica y cultural.

Aportes de las teorías sociológicas de P. Bourdieu y N. Elías para el estudio de las creencias epistemológicas de los estudiantes

Las teorías sociológicas de P. Bourdieu y N. Elías ofrecen algunos conceptos que pueden ser relevantes para complementar y enriquecer el abordaje de las creencias epistemológicas de los sujetos. En principio, desde estas perspectivas, se podría pensar que las creencias epistemológicas tienen una génesis social, es decir que tales creencias son en cierta forma, producto de las relaciones sociales y de poder que condicionan el pensamiento y las prácticas de los sujetos, su relación con el conocimiento y sus concepciones sobre el mismo.

Un aporte sustantivo para la presente reflexión por parte de ambos pensadores es la explicación del origen social de los pensamientos y acciones, y la importancia que ambos advierten de la influencia de la conciencia colectiva en la conciencia individual,

pero que no implica una absolutización de la vida social ni un determinismo irreversible de lo social sobre los individuos (Castón Boyer, 1996). En ese sentido, tanto Eliás como Bourdieu son críticos de la dicotomía entre la sociedad y el individuo, y en ambas teorías se advierte que esta crítica constituye uno de los ejes conductores de sus planteos epistemológicos y sociológicos.

Cabe destacar que, entre los teóricos de la educación más sobresalientes, Vygotsky (1934; 1978) -consecuente con los planteos de la teoría sociocultural en general (Cole, 1996; Rogoff, 1993; Wells, 1999)- ha afirmado que las habilidades que desarrolla el sujeto son formadas social y culturalmente, siendo una idea central que la actividad humana y las interacciones cotidianas van moldeando los puntos de vista de los sujetos y las nociones sobre sí mismos, de sí mismos en relación con otros, y en ese sentido, sobre el conocimiento. Siguiendo a este pensador, las personas conocen el mundo a partir de la interacción con los otros, parten de y se mueven en contextos definidos cultural y socialmente; las actuaciones y pensamientos ocurren siempre en un contexto cultural y social que les da significado y desde el cual se constituyen los sujetos como tales. La sociedad y la cultura en la que las personas viven estructuran sus experiencias de aprendizaje y ofrecen tanto recursos simbólicos como materiales que median la interacción entre los sujetos y dentro de los cuales se producen las dialécticas entre el individuo y la sociedad. Esto demuestra que desde una perspectiva sociocultural en educación, se ha comenzado a reflexionar sobre el modo en que los aspectos sociales, culturales e históricos influyen y asumen un rol fundamental en el desarrollo cognitivo de las personas (Vygotsky, 1978).

Desde la sociología en general, Bourdieu (1988, 1990, 1997), por un lado, propone la noción de *habitus* como un concepto clave que permite articular lo individual y lo social, las estructuras internas de la subjetividad y las estructuras sociales externas. A través de este concepto, el autor explica que lo individual y lo social son dos caras de la misma realidad, de la misma historia colectiva que se sitúa y se inscribe al mismo tiempo e indisolublemente en los cuerpos y en las cosas. Así es que Bourdieu plantea que lo social existe bajo dos formas: en las cosas y en los cuerpos. Según su concepción, el poder es constitutivo de la sociedad y ontológicamente existe en los campos y en los *habitus*, es decir, objetivamente, pero también simbólicamente (Gutiérrez, 2002).

De este modo, sostiene que hay una génesis social, por una parte, de los esquemas de percepción, pensamiento y acción que son constitutivos de lo que denomina *habitus*, y por otra parte, de las estructuras en particular, que él reconoce como campos y grupos (Bourdieu, 1988). Asimismo, sostiene que la persona no se opone a la sociedad, sino que es una de sus formas de existencia. La sociedad existe en dos formas inseparables: en las instituciones y en las disposiciones adquiridas, las formas duraderas de ser y actuar que encarnan en los cuerpos, es decir los *habitus*, de modo que lo social está depositado en cada individuo bajo la forma de disposiciones duraderas, como estructuras mentales (Bourdieu, 1990).

Bourdieu define los *habitus* como esquemas de percepción, apreciación y acción interiorizados, socialmente constituidos por disposiciones a actuar, pensar, percibir, sentir más de cierta manera que de otra, disposiciones estructuradas y estructurantes en función de las cuales el sujeto concibe lo posible y lo no posible, lo pensable y lo no pensable, lo que es para sí y lo que no (Bourdieu, 1995). Los *habitus* constituyen princi-

pios mediante los cuales el sujeto evalúa sus posibilidades y limitaciones objetivas, incorporadas al agente por esas mismas condiciones objetivas, por lo cual tiende a pensar el mundo “tal cual es”, a aceptarlo más que a intentar modificarlo (Gutiérrez, 2000). Las estructuras mentales son producto de la interiorización de las estructuras del mundo social, a través de las cuales los sujetos aprehenden el mundo y lo perciben como evidente, enmascarando así que “las estructuras cognitivas son ellas mismas socialmente estructuradas, tienen una génesis social” (Bourdieu, 1988: 134).

Como producto de un *habitus*, las percepciones, visiones, creencias, expectativas, esperanzas, etc. de los agentes están socialmente estructuradas y condicionadas. Es decir, constituyen estructuras cognitivas y evaluativas que se adquieren a través de la experiencia duradera de una posición en el mundo social (Bourdieu, 2003). Son esquemas clasificatorios, principios de clasificación, de visión y división (Bourdieu, 1988, 1997). El *habitus* produce prácticas y concepciones que se corresponden con la posición social en la cual se ha construido, de modo que las categorías de pensamiento no son universales, sino que están histórica y socialmente condicionadas. Bourdieu sostiene que el *habitus* es interiorización de la exterioridad, lo cual implica suponer que “esa interiorización comprende también la incorporación de las relaciones de dominación-dependencia en las que se encuentran posicionados diferencialmente los agentes sociales, es decir, la incorporación de ese poder que es constitutivo de la sociedad” (Gutiérrez, 2000: 294).

De la misma manera, N. Elías (1987) busca superar la oposición entre objetivismo y subjetivismo, planteando una visión de la sociedad como entramado de interdependencia recíproca. Asimismo, rechaza la idea del individuo aislado como sujeto del conocimiento. La visión antropológica eliasiana postula al hombre como un ser abierto, en relación con el mundo y con otros hombres, es decir, el hombre sólo existe como una comunidad de vida, no es posible referirse a un hombre que no exista en relación con otros hombres (Guerra Manzo, 2012).

Así es que propone una teoría del conocimiento que supone como sujetos del conocimiento no a individuos aislados, sino a grupos de individuos, estructurados en lo que denomina configuraciones. Las configuraciones son definidas por Elías (1987) como las complejas tramas de relaciones interdependientes que constituyen los individuos en la vida social y que influyen en sus comportamientos y pensamientos. Del mismo modo, el pensador define la configuración a partir de las relaciones de poder: se trata de entramados de interdependencia entre los seres humanos en todos los planos sociales, ya sea como aliados o como adversarios (Elías, 1982).

Su argumento no es que la estructura de una configuración sea producto de la conciencia social, sino al revés, que la conciencia social (y el conocimiento) se da en función de la estructura de las configuraciones. Desde esta perspectiva, la sociedad es un tejido cambiante de numerosas y múltiples interdependencias entre los individuos, es decir que las configuraciones son las formas específicas de interdependencia que vinculan a los individuos entre sí (Elías, 1982).

Siguiendo este planteo, Elías considera que el conocimiento es engendrado y diseminado en el seno de estas configuraciones, es decir que, a lo largo de su vida, las personas forman parte de diferentes tramas de relaciones, como la familia, el barrio, las instituciones educativas o el trabajo. En este sentido, podría plantearse que lo que los individuos piensan o creen, tiene que ver con aquello que han ido incorporando internamente

como parte de una cultura y un contexto determinado, a partir de los vínculos e interacciones, es decir, con las configuraciones sociales de las cuales participa y forma parte.

Por lo tanto, se puede pensar que las creencias que mantienen las personas en relación al conocimiento se presentarían en parte, como consecuencia de las condiciones sociales de los sujetos y las relaciones entre éstos. Por un lado, se puede plantear que las concepciones sobre el conocimiento que tienen los sujetos son constitutivas del *habitus* y están socialmente estructuradas y condicionadas. En particular, respecto de las creencias epistemológicas de los estudiantes, se podría hipotetizar que los espacios educativos y las tramas sociales que se generan al interior de los mismos están vinculados con ciertas concepciones sobre la naturaleza y los procesos del conocimiento, que contribuye a la formación de ciertos *habitus*.

Las creencias, como parte de ese *habitus*, podrían influir en el modo en que el estudiante se relaciona con el conocimiento y en la manera en que reconoce o no ciertas fuentes de conocimiento como válidas. A partir de tales creencias, podría pensarse que el estudiante reproduce las relaciones de poder vigentes, legitimando ese poder y su posición en esa relación, sin cuestionar la autoridad, sin preguntarse si el conocimiento del docente, del libro de texto, etc. es válido o no, naturalizando así determinadas concepciones del mundo y sus acciones en él en tanto se reproduce su posición dada en el espacio social más amplio: “a través del *habitus*, tenemos un mundo de sentido común, un mundo social que parece evidente” (Bourdieu, 1988).

Del mismo modo, se puede reflexionar que las creencias epistemológicas se forman a partir de las configuraciones de las que el sujeto forma parte, como sostiene Elías. Se podría plantear desde esta perspectiva que las creencias que tienen las personas acerca del conocimiento y los procesos de conocer están vinculadas con las tramas de relaciones en las cuales éstas participan. Esta hipótesis tiene sentido, por ejemplo, si se piensa en muchas de las interrelaciones que tienen lugar en contextos educativos entre docentes y alumnos. Los supuestos que los estudiantes tienen sobre el conocimiento podrían estar fuertemente vinculados con las interacciones que éstos establecen con sus docentes o sus pares, u otros expertos a lo largo de su trayectoria educativa.

Así, si los estudiantes han tenido oportunidad de transitar espacios de participación, de cuestionamiento, de crítica, que han posibilitado instancias de creación, de desarrollo del pensamiento autónomo, es probable que las visiones de estos alumnos acerca del conocimiento, del proceso de conocer y de su rol en ese mismo proceso se correspondan más con un enfoque epistemológico y educativo complejo, crítico y activo, a partir del cual el conocimiento se concibe como una producción conjunta e interactiva entre los sujetos.

Por el contrario, si las interrelaciones entre docentes y estudiantes se centraron más en el primero como transmisor único de conocimientos y en el escaso aporte y participación por parte de los estudiantes en la producción de conocimiento y en sus aprendizajes, las creencias que se forman en estos últimos se acercarán más a una visión del conocimiento como algo externo, en cuyo proceso de producción el estudiante asumiría más bien un rol pasivo.

Es necesario entonces reflexionar sobre las creencias epistemológicas desde un enfoque social que posibilite examinar este constructo a la luz de las relaciones sociales que puede representar el marco contextual en el cual las creencias de los sujetos se for-

man. De esta manera, tanto el concepto de *habitus* como el de configuraciones permiten pensar las creencias epistemológicas en vinculación con una raíz social, y de ese modo indagar su origen, las condiciones específicas de su formación y, en consecuencia, el papel de la educación en tales procesos.

Asumir que las creencias acerca del conocimiento tienen una base social implica reconocer, por un lado, que son construidas, que no están dadas y desnaturalizar así ciertos modos arbitrarios de concebir la relación del sujeto con el conocimiento. Al mismo tiempo, permite pensar cuáles son las lógicas de poder que subyacen a este proceso, cuál es el lugar del sujeto en su aprendizaje, en su relación con el conocimiento, cuál es el margen de libertad que estas creencias le proporcionan para aceptar, cuestionar, repensar los saberes transmitidos.

Siguiendo esta lógica, las creencias, pensamientos y acciones que los estudiantes ponen en juego al conocer involucran las condiciones objetivas de existencia desde las cuales se relacionan con los otros, como los profesores, los pares o los autores de los textos, en tanto diversas fuentes de conocimiento. Es posible que los estudiantes presenten formas de vincularse con el conocimiento y con sus fuentes que responden a patrones adquiridos y desarrollados durante su recorrido por distintas instancias socioeducativas desde edades tempranas. Pueden traer consigo un modo implícito de pensar el conocimiento, de concebir la autoridad en el conocimiento, de relacionarse con el conocimiento, adquirido y aprehendido como parte de su *habitus* en las complejas tramas de relaciones desde las cuales encararán los futuros aprendizajes y se posicionarán frente al proceso de conocimiento.

En este sentido, la mirada sociológica de estos autores brinda aportes para hipotetizar que las creencias que los estudiantes tienen acerca de las maneras de conocer y sobre las fuentes de conocimiento y los modos de relacionarse con las mismas pueden estar moldeadas y condicionadas por las relaciones sociales en las cuales los sujetos se constituyen como tales, mediante ciertos mecanismos a través de los cuales la sociedad, por medio de diversas instancias educativas, transmite determinadas maneras de pensar y de conocer, y específicamente ciertas concepciones sobre el conocimiento que pueden considerarse como válidas y legítimas.

En ese sentido, sería relevante preguntarse cuál es el rol de la educación respecto de la formación de las creencias epistemológicas. ¿Cuáles son las creencias acerca del conocimiento que prevalecen en los estudiantes, en relación por ejemplo, a su condición social? ¿Cuáles son los modos de conocer que se promueven de manera preferente en los estudiantes desde los espacios educativos? ¿Los estudiantes son participantes activos en la producción de conocimiento o bien son considerados “tábulas rasas”, “cabezas vacías” donde depositar conocimientos? ¿Por qué? ¿Cuáles son las relaciones de poder que subyacen en las formas de conocer que predominan en los espacios educativos?

En ese sentido, otro concepto propuesto por Bourdieu que puede enriquecer el análisis teniendo en cuenta el papel de la educación, es el de violencia simbólica, en estrecha vinculación con el concepto de *habitus*. Bourdieu expresa que “todo acto educativo implica una violencia simbólica, un modo de imponer la visión y división del mundo legitimado socialmente, reconocido universalmente por los agentes implicados, dando lugar a la autoridad de la imposición, dando poder simbólico a quien domina. La violencia simbólica consiste en imponer significaciones, “de hacer creer y de hacer ver” (Gutiérrez, 2000).

Bourdieu plantea que la educación es un proceso de reproducción cultural donde el trabajo pedagógico consiste en inculcar la cultura dominante, produciendo en los educandos determinados *habitus*. Así, las relaciones objetivas de poder tienden a reproducirse en las relaciones de poder simbólico (Bourdieu, 1988). Este proceso supone una forma de violencia que se ejerce sobre un agente social con su complicidad, ya que se funda en el desconocimiento de las relaciones sociales externas e interiorizadas que la fundamentan: se acepta una violencia que se desconoce como tal.

Así, la violencia simbólica es la manera como se reproducen y se refuerzan en el plano simbólico las relaciones sociales y de poder, lo que permite reconocer simultáneamente la imposición de un mundo de relaciones de fuerzas y un mundo de relaciones de sentido (Gutiérrez, 2000). El ejercicio del poder simbólico tiene por objetivo el imponer algo como verdad universal cuando en realidad se trata de un arbitrario cultural.

Como se ha mencionado anteriormente, el *habitus*, en tanto interiorización de las relaciones de poder, genera en el sujeto ciertas concepciones acerca de su lugar en la relación con el conocimiento; estas creencias, ideas y representaciones como constitutivas del *habitus*, constituyen el medio que hace posible el proceso por el cual se impone la violencia simbólica a los agentes sociales. Las representaciones constituyen imágenes mentales, ideas de las cosas, de los objetos, de las gentes, maneras de verlos, de pensar procesos, de evaluarlos (Gutiérrez, 2000). Así vive el sujeto en la aceptación del mundo “tal como es”, un mundo social en el que ha nacido y que por ello le resulta autoevidente, y del que acepta ciertos postulados y significaciones que no cuestiona, al percibirlos como naturales: la creencia es una adquisición cultural, que suele vivirse como lógicamente necesaria y socialmente incondicionada (Bourdieu, 1991).

En ese sentido, es posible preguntarse qué significados son relevantes y se privilegian desde la educación en relación al conocimiento y de qué manera son transmitidos y adquiridos por los estudiantes. ¿Qué concepciones se forman en los espacios educativos respecto del lugar del estudiante en la relación con el conocimiento y por qué? ¿Cuáles son desde estos espacios las fuentes de conocimiento consideradas legítimas, las “voces autorizadas para hablar” y cuáles no? ¿Por qué se transmiten determinadas creencias? ¿Qué se intenta reproducir? ¿Quiénes pueden participar autónoma y activamente en los procesos de conocer y quiénes no? Estas 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.

Es preciso destacar que tanto Bourdieu como Elías rescatan cierto margen de acción por parte del sujeto, cierta creatividad y autonomía relativa en su accionar a pesar de la fuerte influencia de los condicionantes sociales. Ello puede asociarse, por un lado, a que ambos pensadores comparten la visión de que el poder no es una sustancia que poseen los individuos o los grupos, sino un efecto de ciertas relaciones sociales inscriptas en la verdadera constitución de los sujetos que lo ejercen y lo sufren. Elías expresa que los equilibrios fluctuantes de poder constituyen un elemento integral de todas las relaciones humanas, es decir que el poder no es un amuleto que uno posea y otro no; es una peculiaridad estructural de las relaciones humanas (Elías, 2006).

A este respecto, algunos investigadores de la epistemología personal han comenzado a estudiar el concepto de autoridad epistémica en vinculación con las creencias epistemológicas (Bar-Tal, Raviv, A., Raviv, A., & Brosh, 1991; Gutiérrez Cacciabue, 2015; Kruglanski, 1989; Pierella, 2014; Raviv, A., Bar-tal, Raviv, A., Biran & Sela, 2003). La autoridad epistémica en tanto autoridad del saber (Bochenski, 1979) supone una relación, en el sentido de que está referida a un sujeto que adscribe, acepta, reconoce la autoridad de otro sujeto, en un determinado campo o dominio de saberes específicos. De este modo, el concepto de autoridad epistémica implica la confianza, el reconocimiento de la competencia superior y de la veracidad de otro en un determinado ámbito o dominio de conocimiento, condición necesaria para el sostenimiento de dicha autoridad: el individuo acepta las proposiciones porque considera al sujeto de la autoridad como superior en el campo del saber (Bochenski, 1979).

En la línea de la investigación sobre las creencias epistemológicas, el estudio de la autoridad epistémica es de interés ya que todo conocimiento se forma a menudo sobre la base del intercambio con los otros en tanto posibles fuentes de conocimiento, las personas conocen el mundo a partir de la interacción con los otros (Vygotsky, 1978). La autoridad epistémica supone el reconocimiento por parte de los sujetos de determinadas fuentes de conocimiento -referidas a personas, entidades u objetos- en los cuales depositan algún grado de autoridad respecto del conocimiento, las consideran confiables, es decir, que proveen un conocimiento considerado como válido. La autoridad epistémica sólo es posible en la medida en que el sujeto atribuya confianza, credibilidad, a una fuente de conocimiento (Raviv et al., 2003).

Ahora bien, ¿cuándo alguien o algo es considerado una autoridad en el conocimiento para un estudiante?, ¿qué cuestiones intervienen en el reconocimiento de autoridad epistémica a una fuente de conocimiento por parte de un estudiante?, ¿se puede dar cuenta de la autoridad epistémica de un docente, de un libro, o cualquier otra fuente de conocimiento recurriendo sólo a argumentos racionales?, ¿qué factores operan en el estudiante para reconocer y aceptar a una fuente de conocimiento como autoridad epistémica?, ¿tiene que ver con aspectos racionales o bien con aspectos sociales, culturales, institucionales, personales, etc.? (Gutiérrez Cacciabue, 2015).

En principio, se puede pensar que tal reconocimiento supone aceptar, por parte del estudiante, ciertas características o aspectos del otro: superioridad en sus conocimientos y veracidad y validez de sus proposiciones. La autoridad está en la posesión de un saber especializado, pero en tanto implica un vínculo, siempre hay algo irreductible a la explicación racional. Fundar la autoridad solamente en la razón carecería de una mirada global de esta cuestión (Pierella, 2014).

En consonancia con esto, se entiende que la autoridad no existe de hecho, por sí misma, sino que es una condición que se delega, a partir de otorgar a otro el derecho a ser reconocido, por lo que existe siempre la posibilidad de la resistencia y del retiro del reconocimiento. Como lugar de reconocimiento, la autoridad es limitada y temporal al estar asentada en la creencia, dado que dar crédito y confiar son las prácticas que las sostiene (Pierella, 2014). En ese sentido, la autoridad descansa en el sujeto, quien reconoce o no autoridad en otro. Por tanto, existe cierto margen de acción por parte del sujeto respecto de la imposición de determinadas relaciones de poder y de su lugar en ese vínculo, en tanto éste puede o no reconocer, aceptar, atribuir autoridad a otro.

Al respecto, Bourdieu sostiene que toda acción de violencia simbólica es tanto más fuerte cuanto mayor es el desconocimiento de su arbitrariedad y, por tanto, el sujeto puede atenuar ese poder de imposición simbólica y sus efectos a partir de una toma de conciencia de lo arbitrario, lo que supone el develamiento de la verdad objetiva de la creencia que la sustenta. Asimismo, Bourdieu apela a cierto margen de creatividad que el sujeto posee en la interiorización y formación del *habitus*, en tanto éste permite compaginar la libre iniciativa del individuo con la influencia exterior de las organizaciones. Con este último sentido, Bourdieu expresa que el *habitus* está constituido por un conjunto sistemático de principios simples y parcialmente sustituibles, a partir de los cuales pueden inventarse infinidad de soluciones que no se deducen directamente de sus condiciones de producción (Bourdieu, 1984).

En ese sentido, la educación juega un papel relevante y no puede quedar al margen en tanto posibilidad de modificar un orden de cosas cuando éste limita y somete. La clave está en poder promover estrategias y espacios que favorezcan procesos de toma de conciencia y reflexión sobre lo que el estudiante piensa, cree, supone, o da por hecho, y que pueda, al menos, tener conocimiento de las arbitrariedades que impregnan al conocimiento y a los modos de conocer que imperan en los distintos ámbitos educativos.

4. Reflexiones finales

A lo largo de este trabajo, se ha recuperado el concepto de creencias epistemológicas como un constructo interesante para pensar y comprender los modos en que las personas, -y particularmente los estudiantes- se relacionan con el conocimiento y con los otros en los procesos de conocer. De igual modo, se ha puesto especial atención al hecho de que los estudios en este reciente campo de investigación de la psicología y la educación no han profundizado el análisis respecto de la vinculación que puede tener el contexto sociocultural con la formación de estos supuestos respecto a la naturaleza del conocimiento y el modo en que se conoce.

En relación a lo anterior es que el presente trabajo se ha valido de algunos aportes de las teorías sociológicas de Bourdieu y Elías para llevar a cabo una reflexión y análisis crítico acerca de la influencia de lo social en la constitución de las creencias epistemológicas, a partir de la recuperación de conceptos fundamentales como el *habitus* y las configuraciones, que a juicio de los autores de esta presentación, brindan elementos significativos para pensar y repensar cómo aquello que está constituido en el plano individual en el sujeto tiene una relación intrínseca con el contexto social y cultural del que forma parte, de los espacios e instituciones por los que transita, de las tramas de relaciones en las que participa, de su historia.

Bourdieu sugiere rechazar todo intento por estudiar un fenómeno cultural independientemente del sistema de relaciones históricas y sociales del cual es parte, sosteniendo así que es necesario tener en cuenta las condiciones históricas y sociales que los constituyen en su especificidad, por una sociedad dada y en un tiempo determinado (Bourdieu, 2003). En esta línea, Elías sostiene que “los grupos formados por individuos poseen propiedades estructurales particulares que un observador no podrá comprender si dirige su atención únicamente a los individuos como tales y no, al mismo tiempo, a las estructuras y figuraciones formadas por la interrelación de individuos” (1990:47).

En este sentido, se rescata la importancia de estudiar y examinar las creencias epistemológicas desde su génesis social, no sólo porque tener en cuenta esta dimensión permite arribar a una mejor comprensión de las mismas, sino también porque posibilita advertir que, si las creencias son construidas, pueden, de igual forma, modificarse adaptándose a las necesidades y requerimientos que se dispongan en un determinado contexto. Esto último conlleva grandes implicancias y desafíos para la educación.

En efecto, la hipótesis de que las creencias epistemológicas tienen una fuerte relación con el modo en que los estudiantes conciben y se vinculan con el conocimiento cobra aún mayor relevancia y significancia si se considera que tales supuestos no funcionan en el vacío, no existen *per se*, sino que surgen, se forman y se ven condicionados por el contexto particular de los sujetos, por lo cual, cabría pensar que desde ese mismo contexto se pueden propiciar condiciones tendientes a producir algún cambio de las creencias, o al menos, la desnaturalización de las mismas por parte de los sujetos de la educación. Es esencial preguntarse si los modos de pensar, actuar e interactuar propios de los espacios educativos suponen un rol activo y protagónico por parte de los estudiantes respecto a sus procesos de conocimiento o si, por el contrario, desde esas configuraciones, desde esas tramas particulares, no se promueve otra cosa que una relación de sujeción y dependencia respecto a las fuentes “autorizadas” de conocimiento.

Educar para el reconocimiento de la autoridad en el orden del pensamiento y de la relación social ha sido un ejercicio legitimador del poder y del saber que instaura la sumisión y el reconocimiento de la jerarquía entre los hombres como naturalmente dada. Es preciso ejercitar un pensamiento que problematice los conocimientos y saberes instituidos, las relaciones y las prácticas instauradas, y darle lugar a la pregunta, despertar la búsqueda, ejercitar el pensamiento creador y crítico. Mediante este ejercicio es posible superar lo evidente, el sentido común, renunciar a la seguridad de lo establecido y asumir el desafío de una pedagogía que haga de la pregunta y la crítica una vía para la experiencia de la libertad.

Los seres humanos parten de y se mueven en contextos definidos cultural y socialmente; sus actuaciones y pensamientos ocurren siempre en un contexto cultural y social que les da significado y desde el cual se constituyen los sujetos como tales. Las creencias, entonces, tienen fuertes 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, desde el cual asumir nuevas formas de relación de los sujetos con el conocimiento y con sus fuentes, repensando la finalidad misma de la educación y del rol del propio sujeto en el aprendizaje y en su propia formación.

Bibliografía

- BAR-TAL, D., RAVIV, A., RAVIV, A. & BROSH, M.E.** (1991). *Perception of epistemic authority and attribution for its choice as a function of knowledge area and age*. *European Journal of Social Psychology* 21(6), 477-492.
- 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.
- CASTÓN BOYER, P.** (1996). *La sociología de Pierre Bourdieu*. Reis 76, 75-97. Universidad de Granada.
- BOURDIEU, P.** (1988). *Espacio social y poder simbólico*. En: *Cosas Dichas*. Buenos Aires: Gedisa, (127-142).
- _____ (1990) *¿Cómo liberar a los intelectuales libres?* En: *Sociología y cultura*, op. cit. (107-118).
- _____ (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus, (Capítulos 1,2, 3, 4 y 5 del Libro 1), (47-166).
- _____ (1995). *Habitus, illusion y racionalidad*. En: Bourdieu y Wacquant. *Respuestas, por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo, (79-99).
- _____ (1997). *Razones prácticas, sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama (11 a 32).
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.; CHAMBOREDON, J.** (1998). *El oficio del sociólogo*. 20ª ed. México: Siglo XXI.
- BOURDIEU, P.** (2003). *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama (149-195).
- 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.
- COLE, M.** (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge: Harvard University Press.
- ELIAS, N.** (1982). *Sociología fundamental*. Barcelona: Gedisa.

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.

GUERRA MANZO, E. (2012). *La sociología del conocimiento de Norbert Elias*. *Sociológica* 27, 77, 35-70.

GUTIÉRREZ, A. (2000). *La tarea y el compromiso del investigador social. Notas sobre Pierre Bourdieu*. Prólogo. En: Bourdieu, P. *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.

_____ (2002). *Problematización de la pobreza urbana tras las categorías de Pierre Bourdieu*. *Cuadernos de Antropología Social* 15, 9-27.

_____ (2004). Poder, hábitos y representaciones: recorrido por el concepto de violencia simbólica en Pierre Bourdieu. *Revista Complutense de Educación* 15(1), 289-300.

GUTIERREZ CACCIABUE, E. (2015). *Creencias epistemológicas sobre la autoridad en el conocimiento e itinerarios académicos de estudiantes de la Universidad Nacional de Salta. Tesis doctoral* (Inédito). Doctorado en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

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.

KRUGLANSKI, A.W. (1989). *Lay epistemics and human knowledge: Cognitive and motivational bases*. New York: Plenum.

PÉREZ ECHEVERRÍA, M. P.; MATEOS, M.; SCHEUER, N. Y 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.
- PIERELLA, M.P.** (2014). La autoridad en la universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes. Rosario: Paidós, Cuestiones de Educación.
- 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. Y PÉREZ ECHEVERRÍA, M. DEL P.** (coords.) (2009). Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias. Madrid: Morata.
- RAVIV, A., BAR-TAL, D., RAVIV, A., BIRAN, B. & SELA, Z.** (2003). Social Teachers'epistemic authority: perceptions of students and teachers. *Psychology of Education* 6, 17-42.
- ROGOFF, B.** (1993). Children's guided participation and participatory appropriation in sociocultural activities. En: Wozniak, R.H. y Fischer, K.W. (eds.). *Development in context: acting and thinking in specific environments.* (121-153). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- SCHOMMER, M.** (1990). Effects of Beliefs about the Nature of Knowledge on Comprehension. *Journal of Educational Psychology* 82(3), 498-504.
- 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.
- _____ (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.
- 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.
- VIGOTSKY, L.S.** (1978). *La mente en la sociedad: el desarrollo de las funciones psicológicas superiores.* Cambridge: Universidad de Harvard.
- WELLS, G.** (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education.* Cambridge: Cambridge University Press.