

EL CONSTRUCTIVISMO COMO REFERENTE DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS NEOLIBERALES

FERNANDO HERNÁNDEZ / fhemand@trivium.gh.ub.es
UNIVERSIDAD DE BARCELONA, ESPAÑA



La necesidad de nuevas miradas

Cuando en el futuro se recuerde la actual reforma educativa española (y las de países como Brasil, Argentina, Chile, Uruguay y Paraguay, entre otros de América Latina) además de los cambios en la organización estructural del sistema educativo, uno de los referentes que aparecerá será, sin duda, el enfoque constructivista como marco para situar las relaciones entre enseñanza y aprendizaje. Esta presencia no sólo será debida a su coincidencia con una corriente internacional favorable a la psicología como guía de la enseñanza, sustituyendo a los discursos pedagógicos, sino por la relevante cantidad de publicaciones que en los últimos años han aparecido sobre el tema como apoyo a la opción de la reforma (señalo sólo las siguientes a título de muestra y el lector o lectora interesados pueden ampliar la lista con los trabajos aparecidos en cada uno de los países donde se ha implementado una “reforma constructivista”: AA.VV.

1991, 1993, 1994; Coll, 1987; 1991; Carretero, 1993).

Sin embargo, en muy pocas ocasiones se han planteado las dudas que esta opción explicativa del aprendizaje también ha generado. Dudas que se acentúan cuando se considera que el fervor constructivista puede ir más allá de las buenas intenciones de quienes lo han propuesto y divulgado, y que quizás esté contribuyendo (como por otra parte ha sido tradicional en otras propuestas de la psicología) a la redefinición de la escolarización según la ideología que emana de las corrientes neoliberales.

Por esta razón, y como señala Varela (1991), refiriéndose al caso español, “a la hora de realizar un análisis de la Ley OGSE” conviene pues preguntarse a qué interés responde, qué tipo de cultura privilegia, a qué grupos sociales beneficia, en fin, qué identidades y modos de vida se pretende instruir en nombre de una supuesta cultura y de unos proclamados intereses generales de la sociedad. No hay que olvidar que esta Reforma tiene lugar en el marco de lo que algunos sociólogos han denominado una nueva revolución industrial basada en la producción y aplicación de las

llamadas nuevas tecnologías que implican una remodelación del sistema de producción". (p.66)

La intención de este trabajo es, por tanto, apuntar algunas hipótesis sobre la apropiación que el constructivismo puede recibir de unos referentes ideológicos y de poder, cuyas consecuencias, sin que lo pretendan quienes desde la psicopedagogía favorecen esta orientación, pueden llevar a legitimar formas de control sobre la educación escolar y favorecer un tipo de individuo alejado del papel democrático, crítico y solidario que supuestamente persigue la reforma educativa. En este sentido, este artículo prosigue la línea de otros trabajos anteriores escritos con una intención similar (Hernández, 1993; Sancho y Hernández, 1995; Hernández, 1995; Hernández, 1996, 1996a).

El constructivismo tiene muchas caras

Para que no se me tache de desconocer aquello de lo que hablo, he de indicar que la que aquí se destaca es la visión constructivista que deviene de los planteamientos piagetanos. Y lo hago no porque esta sea la visión única, sino porque es la que ha mediado con más fuerza en la divulgación de la cultura psicopedagógica de la reforma y la que ha dejado más poso en muchos enseñantes.

Ha de quedar claro que hay muchas visiones del constructivismo que van más allá de estos planteamientos. Conocerlas y mostrarlas quizá hubiera ayudado a no simplificar. Quizás hace tiempo que hubiéramos necesitado un artículo como el de Phillips (1995), quien parodiando la película de Sergio Leone, *El bueno, el feo y el malo*, habla de las diferentes caras del constructivismo.

Quiero dejar constancia de algunos nombres que siguen un enfoque constructivista y que plantean otras visiones que quizá hubieran permitido abordar desde una perspectiva más compleja las relaciones entre enseñanza y aprendizaje en la institución escolar. Así Prawat (1989; 1991) quien añade a lo que denomina el conocimiento base (que tiene mayor amplitud que nuestra idea de conocimientos iniciales, pues no se limita sólo a las disciplinas sino las experiencias personales), las estrategias para seguir aprendiendo, y la disponibilidad para el aprendizaje como los tres factores que influyen en la construcción de nuevos conocimientos. O los trabajos del Grupo de la Costa Oeste de EE.UU. sobre la consignación situada y la cultura del aprendizaje (Anderson, Reder y Hebert, 1996), que están teniendo una fuerte incidencia, por ejemplo, en los planteamientos

sobre la enseñanza de las matemáticas. Tampoco pueden dejarse de lado las interesantes versiones sociohistóricas de autores brasileños como Matui (1995), o las estimulantes recopilaciones de Grossi y Bordin (1993) y las recogidas en la revista *Educacao & Realidade* (1994) con el sugerente título de "Construyendo el constructivismo". No quiero acabar esta somera lista sin destacar los trabajos de dos de los autores que, desde mi punto de vista, están contribuyendo a renovar de una manera más profunda la psicología, sobre todo por el puente que están ofreciendo para unir esos dos extremos difíciles de reconciliar en la investigación psicológica: la relación entre lo individual y lo social más allá del evidente epifenómeno. Me refiero a Gergen (1995) y Shotter (1995), quienes, en la recopilación fundamental de Steffe y Gale (1995), tratan de conectar lo que denominan el constructivismo social con el constructivismo radical. Sirvan, pues, estos antecedentes para aclarar que ni simplifico ni reduzco, sino que trato de situarme con la visión del constructivismo que ha estado más presente durante el proceso de divulgación de la reforma. Y lo hago dejando de atravesar otra puerta que poco tiene que ver con el constructivismo, pues responde a una visión instruccional de Merrill (1992) de la organización de los contenidos escolares (que por cierto, casi no tiene predicamento en su propio país de origen) en conceptos, procedimientos y valores.

Una visión de la concepción constructivista que sobresale en la reforma

Avanzados los límites de lo que aquí se va a tratar hay que recordar de manera explícita, el nuevo currículo que impulsa la LOGSE (lo mismo que ocurre en las reformas educativas de los países allá arriba señalados) se enmarca en una concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la intervención pedagógica. Esta opción no se identifica con ninguna teoría en concreto (Wallon, Piaget, Vygotski, Ausubel, Bruner, los teóricos del procesamiento de información,...), sino más también con enfoques presentes en distintos marcos teóricos que confluyen en una serie de principios. Estos enfoques, señala Coll (1991), coinciden en la idea de que el desarrollo y el aprendizaje son básicamente el resultado de un proceso de construcción, que el hecho humano no puede entenderse como el despliegue de un programa escrito en el código genético ni tampoco como el resultado de una acumulación y absorción de experiencias.

Este punto de partida ya nos llevó a preguntarnos

(Hernández, 1993) ¿Por qué la explicación de cómo se aprende ha de fundamentarse en el aprendizaje significativo verbal (no se olvide este calificativo) de Ausubel, que es una teoría descontextualizada y que reduce a las circunstancias holísticas de una clase a un esquema cognitivo en forma de organizadores previos, y que no aborda la complejidad de lo que allí acontece? ¿Por qué poner en un mismo paquete a Ausubel, Bruner, Piaget y Vygotski, haciendo ver que en el fondo sus planteamientos coinciden o se complementan cuando, por ejemplo, el constructivismo individual y filogenético de Piaget no puede coincidir, sino con un calizador ecléctico, con el constructivismo social y cultural de Vygotski? ¿O es que la zona de desarrollo próxima puede asumirse como un salvavidas de lo social del aprendizaje, sin tener en cuenta las afectuosas críticas que Bruner ha hecho a las relaciones de poder que la jerarquización del conocimiento puede llevar en la práctica? ¿O es que, simplemente, como sostienen algunos críticos de *Actos de significado y Realidad Mental y mundos posibles*, Bruner no ha entendido a Vygotski? Y cuando hablamos de Bruner, ¿de qué Bruner (o Piaget o Vygotski) estamos hablando?, ¿del que escribe *Hacia una teoría de la instrucción* o del mencionado *Actos de significado*?

¿Y qué tienen que ver todos estos autores con la teoría de la elaboración que sirve como organizador de la enseñanza? ¿Qué tiene que ver el constructivismo con una propuesta utilizada para llevar a cabo diseños instructivos-prescriptivos que no tienen en cuenta “la construcción del significado” de los individuos, y en los que prevalece el valor de un programa de instrucción caracterizado por su reduccionismo y uniformidad? Puestos a seguir la teoría de la elaboración, o por qué seguir utilizando los organizadores instruccionales de los contenidos en términos de hechos, conceptos, etc., y no incorporar la nueva denominación que Merrill (1992) está utilizando de “procesos, entidades y actividades” y sus aplicaciones en un programa instructivo por ordenador para enseñar “a hacer nudos con cuerdas o la lista de las capitales europeas”? ¿Cómo podemos olvidar de un plumazo toda la tradición pedagógica de la investigación sobre los estilos de enseñanza y el papel del profesor en todo ello? ¿Cómo se puede pensar que los hechos pueden definirse en términos de es o no es, como si de objetos materiales y con un significado único se tratara, y decir, por ejemplo, que el Ebro es un hecho, el río un concepto y la cuenca del Ebro un sistema conceptual, sin preguntarnos en qué ayuda esta distinción a mejorar la concepción y el método de enseñanza del profesor (que lo tiene y lo continuará teniendo con reforma curricular o sin ella)? ¿Cómo olvidar que los significados, incluso

de los hechos, son personalmente contruidos en función de la cultura en la que se sitúa el aprendiz o el docente? El conocimiento de lo que se aprende no tiene valor por sí mismo, sino que se encuentra culturalmente situado. ¿No da la impresión de que estamos llevando a la Escuela por los caminos marcados por los intereses y las preocupaciones de los investigadores, pero que tiene muy poco que ver con los de la enseñanza y el aprendizaje en situaciones reales? Si toda esta complejidad está presente cuando abordamos la cuestión de “cómo se enseña y cómo se aprende”, valdría la pena no perderla de vista. No tenerlo presente supone homogeneizar la realidad y la interpretación sobre ella.

Sin embargo, las anteriores cuestiones no nos han de hacer abandonar la senda que trata de seguir este trabajo: situar algunos ejes que expliquen el éxito de la propuesta constructivista como base de las reformas educativas y como elemento de identificación de muchos enseñantes (que se autodefinen como “constructivistas”) o de escuelas que se proclaman igualmente “constructivistas”, transmutando una explicación psicológica sobre algunos aspectos del aprendizaje vinculados al desarrollo en un marco para definir los contenidos de la enseñanza y la función de la propia escuela.

Esto ocurre, entre otras razones que vamos a explorar, porque la noción de constructivismo se utiliza como paraguas para definir la posición de quienes sostienen la idea de que los alumnos construyen su propia comprensión (O’Loughlin, 1991). Desde este punto de vista, el constructivismo, como apunta Coll, es una noción vinculada al desarrollo cognitivo, y cuya visión más reconocida es la que se fundamenta en la teoría de Piaget sobre el desarrollo intelectual.

Así se esboza un primer elemento de discurso que va a tener especial importancia para explicar el interés de las políticas educativas actuales en apropiarse de la psicología, pues lo que pretenden con la reforma de la escolaridad es, como señala Varela (1991):

La construcción de sujetos creativos, innovadores, simpáticos y empáticos, llamados a alcanzar el éxito en los actuales tiempos. Lo que supone trabajar a las nuevas generaciones de forma todavía más diferenciada, de crear identidades muy diversificadas, de asignar y orientar destinos múltiples, se trataría, en suma, de producir escolarmente trayectorias sociales a partir de una nueva evaluación “científica” de las pretendidas capacidades individuales. (pp 60-71)

Este es el tipo de sujeto que se ha de identificar con los principios neoliberales de competitividad, individualismo y mejor adaptación de los más dotados.

Para cubrir estas finalidades, el constructivismo ofrece un discurso legitimador que resulta esencial, pues gira en torno a la identificación del desarrollo individual con el aprendizaje escolar. De manera concisa vamos a analizar los términos de esta relación así como algunos de sus límites y consecuencias.

La visión de la concepción constructivista sobre la escolarización

Para la psicología evolutiva de orientación constructivista, la cognición es una actividad mental en la cual las ideas son los objetos que la mente produce y que el investigador estudia. Por eso el conocimiento se nos presenta como algo que está y se produce en la mente y que responde a patrones y procesos universales. Sin embargo, ¿qué sucedería si intentamos responder nosotros mismos a la pregunta sobre qué es el conocimiento y cómo lo adquirimos? Es muy posible que, aún perteneciendo al mismo entorno cultural, nuestra biografía nos lleve a plantear respuestas diferentes. Ello ocurre porque el conocimiento no opera como una realidad autónoma, sino como una representación, un significado socialmente construido, y por tanto, su definición depende del lugar donde se habla, y del momento histórico y la cultura a la que se pertenece. El conocimiento “opera” desde un “self” (referencia que representa la capacidad del individuo de pensar en un contexto, sobre sí mismo) que está histórica y culturalmente constituido.

Por eso, la concepción del conocimiento del constructivismo, señala Kincheloe (1993), es ahistórica, logocéntrica y esencialista, y nos hace preguntarnos: ¿nuestras disposiciones psicológicas están fuera de nuestro control consciente?; ¿nuestra percepción y capacidad de interpretar la realidad esta sólo en función del contexto?; ¿qué sucede cuando este modelo de desarrollo se utiliza como referencia para explicar cómo se aprende, y, en consecuencia, cómo hay que enseñar en una institución como la Escuela? En este cambio de registro, habría que situar la noción del constructivismo que se trata de analizar para identificar su valor como elemento de cohesión del argumento discursivo de la actual política educativa.

Para el constructivismo, las operaciones de pensamiento y aprendizaje son definidas operacionalmente, separadas en unidades y secuenciados los contenidos de acuerdo con estas operaciones. Resulta desordenado y psicológicamente inapropiado pensar en términos de aprendizaje vinculado a situaciones de la vida

diaria y el mundo simbólico y cultural de la escuela. Por eso es mejor centrarse en las materias escolares, que preseleccionan unos contenidos a los que se les atribuye un valor universal, cuando se dice que son los representativos de la sociedad y de la cultura (¿de cuál?, ¿de quiénes?).

Esta concepción simplificadora de la realidad facilita el desarrollo de materiales y la formación del profesorado que se basan en formas fragmentarias de conocimientos, en lugar de desarrollar materiales que ayuden a conectar la experiencia individual de los estudiantes con los conceptos y problemas de las disciplinas o de los saberes que se representan fuera de la escuela. De la misma manera, es más fácil formar a un profesor para seguir unos pasos específicos, predefinidos y nunca cambiantes, que animarlo a reflexionar sobre los puntos de interacción entre las experiencias de los estudiantes y los datos de una disciplina.

Sin embargo, hoy sabemos, no sólo por la recuperación de Vygotski, como han tratado de hacer los actuales reformadores para completar el individualismo constructivista, que no hay conocimiento sin un “conocedor” que pertenece a un particular contexto histórico. Como parte de la historia, el ser humano es un sujeto reflexivo y consciente de la interacción que mantiene con el mundo. Esta reflexividad supone que todo conocimiento es una fusión del sujeto y del objeto, y que el sujeto participa de forma activa en todos los actos de conocimiento y comprensión que realiza.

El conocimiento aparece así, y para cada individuo, como un proceso dialéctico que tiene lugar en contextos sociales, culturales e históricos específicos. No es que la mente se adapte al mundo, sino que éste (en cuanto a cultura) contribuye a dotar de sentido a la propia noción de mente y a cómo la representamos. La cultura construye el significado de la mente y señala la pauta para las diferentes representaciones de la noción de mente que utilizamos y que nos ofrecen en la actualidad las ciencias cognitivas (no sólo la psicología). Desde estos supuestos, conocer no es algo que tenga que ver sólo con el recorrido hacia el pensamiento abstracto. Sin embargo, conocer también puede ser el proceso de examinar la realidad de una manera cuestionadora y de construir “visiones” y “versiones” no sólo ante la realidad presente, sino ante otros problemas y realidades.

Por eso no es de extrañar que autores como Broughton (1981) o O’Laughlin (1991) consideren que el referente constructivista configura un modelo social conservador, en la medida que el problema central de su epistemología es cómo llegamos a conocer la realidad siguiendo “un orden”, para así adaptarnos a ella de manera

satisfactoria. El para quién y para qué, es otro implícito que el constructivismo no se plantea desvelar, pues lo que se resalta es el carácter individual de esta adaptación.

Para que esta adaptación se lleve a efecto, el desarrollo del conocimiento se fija en términos de estadios y de niveles, lo que lleva, como señala la propuesta curricular española, a que el primer punto para organizar la intervención educativa sea la necesidad de partir del nivel del desarrollo del alumno. Pero, ¿en qué términos se establece este “nivel” de desarrollo? ¿Qué normatividad cultural y social se proyecta al establecerlos? Si sólo se refiere a criterios de “nivel” de tipo psicológico, ¿son éstos de tipo universal?, ¿o de un determinado grupo social? Feldman (1980) ha planteado que el universalismo cognitivo es una ilusión, y Kagan (1992), ha puesto en evidencia que muchas de las investigaciones y afirmaciones de la psicología del desarrollo son una respuesta a intereses y determinados valores sociales dominantes.

En el caso concreto de la reforma el efecto de este discurso, señala Varela (1991, p. 67) en la identidad de los alumnos se manifiesta al definirla casi exclusivamente utilizando teorías psicológicas que se pretenden universales amparándose en su carácter científico. La significatividad de los contenidos, es decir, el interés que estos presentan para los alumnos depende por lo tanto, por una parte, de que se adecuen a su supuesto y específico desarrollo cognitivo y, por otra, de cómo se organicen, formalicen y secuencialicen para su transmisión. Son pues los criterios lógico-formales y psicológicos los que en último término deciden acerca de la significatividad de los saberes y no su capacidad para dar cuenta de procesos sociales y materiales. Se explica así que se insista unilateralmente en la adquisición de destrezas cognitivas y de estrategias de razonamiento en detrimento de la adquisición de los saberes mismos. El qué enseñar se ve desplazado por el cómo.

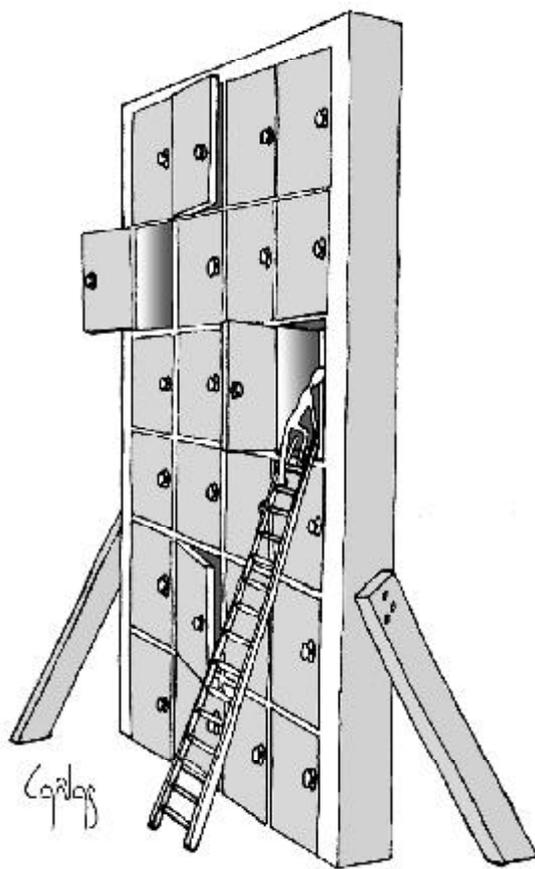
Simplificar para mejor reproducir

Es quizás por todo lo anterior que la mayor parte de las críticas sobre el constructivismo como creador de un discurso de regulación de la escolaridad (O’Loughlin, 1991; 1992; 1992a; 1993; Kincheloe, 1993; Hernández, 1996) coinciden en lo parcial y limitado de la concepción sobre el conocimiento y la racionalidad en la que se fundamenta, la visión individualista del sujeto que representa y el reduccionismo simplificador que adopta frente a las complejas funciones de la escolaridad y de la trayectoria de los saberes culturalmente establecidos. Voy a sintetizar algunas de estas críticas con el fin de esbozar

elementos de reflexión ante una concepción que se nos ha presentado como el mejor y único camino para enseñar, aprender y ordenar los contenidos escolares.

Reducir la autonomía del sujeto en el proceso de construcción de la realidad

El constructivismo fundamentado en el modelo piagetano y en las posteriores versiones cognitivistas sobre la adquisición del conocimiento, se identifica con el modelo de individuo propugnado por el idealismo kantiano. Este da primacía a las estructuras mentales abstractas y racionales a expensas de una subjetividad histórica y socialmente constituida que la persona utiliza en el proceso de razonamiento. Esto explica, tal y como señala Sampson (1981), que el constructivismo preste una atención preferente a las construcciones mentales que ocurren en la cabeza-mente de los individuos, y que preste poca atención a los intereses materiales, las prácticas sociales o las propiedades objetivas de la situación en que el individuo se encuentra. Aunque los constructivistas



piagetanos puedan decir que esta crítica es infundada porque el aprendizaje se produce, sobre todo en el período sensorio-motriz, mediante una regulación dialéctica entre la realidad y la construcción de la mente, entre la asimilación y la acomodación, sin embargo, esta dialéctica no se mantiene, y como señala Wozniak, (1974) en los siguientes periodos, la idea piagetana del sujeto activo cobra mayor preeminencia a expensas de la acción del entorno.

Las consecuencias de esta asunción son importantes para la educación escolar, ya que nos llevan a preguntarnos ¿qué es lo que se construye en la escuela?, y ¿qué conocimiento se representa en esta construcción? La respuesta última sería que son representaciones abstractas y ubicadas en la “mente”. Esto implica que lo que se construye es ahistórico, libre de intereses, y que las representaciones son significativamente universales y que pueden ser modeladas en términos de formalizaciones abstractas. Si tal y como señala Sampson (1981) para la visión cogniti-vista, los objetos de la realidad son vistos como productos de las operaciones cognitivas individuales más que como productos social e históricamente establecidos, habría que preguntarse: ¿a qué intereses sirve la perspectiva cognitiva del desarrollo cuando se define en términos de la habilidad de pensar sobre los problemas intelectual y racionalmente apartándonos de su vinculación con una práctica social e histórica (Sampson, 1981) y reduciendo el desarrollo intelectual puramente a un ejercicio mental? (O’Loughlin, 1991).

Como indica el mismo Sampson, la respuesta a esta pregunta habría que plantearla en términos de que la perspectiva cognitiva, al poner el énfasis en la actividad mental de tipo interno: planificar, decidir, pensar, organizar, reconciliar y transformar conflictos y contradicciones dentro de la cabeza, tiende a mostrarse impotente y distante (pues se sitúa desde el mundo de la psicología) a la hora de favorecer y producir cambios en el mundo social. Al sustituir pensamiento por acción, transformaciones reales, el cognitivismo cubre con un velo las referencias y las bases de la vida social y relega el potencial individual al mundo interior de una gimnasia mental.

Favorecer un determinado tipo de valores en educación escolar

Los valores sociales dominantes en los países que representan los criterios de la llamada cultura del primer mundo se dirigen hacia el conocimiento específico y

objetivo, las habilidades y estrategias basadas en un criterio de racionalidad. Estos valores son apreciados, en opinión de Anderson (1992), porque no cuestionan los valores establecidos. En este sentido, la tendencia cognitiva dominante, en la que se inscribe el enfoque constructivista del aprendizaje, es la que aparece como la más adecuada a las características de un sistema social y productivo regido y orientado en una dirección tecnológica y neoliberal. En este sistema, el conocimiento que se requiere ha de ser lineal y jerárquico, fundamentado en lo que se conoce como conocimiento básico y que ponga énfasis en los procesos lógicos y en el pensamiento orientado intelectualmente. La idea que prevalece en todo ello es que a través de la sistematización de la información, es como se adquiere y se gana el conocimiento.

La estructura escolar que apoya este supuesto se basa en la idea de eficiencia definida por unos objetivos y contenidos claramente establecidos, y donde los resultados esperados, que han de guiar la evaluación, se definen antes de que comience el proceso educativo y donde toda la planificación escolar se lleva a cabo en función de esos resultados. En este modelo, señala Anderson (1992), los aspectos de la vida mental, tales como la intuición o la imaginación están devaluados, quedando reducidos a las funciones cognitivas aceptables y que puedan ser recogidas en términos de datos empíricos. Con todo ello, la escuela contribuye a cumplir una función socializadora que va más allá de al adquisición de unos conocimientos y que constituye, mediante la visión del constructivista cognitivo que trato de analizar, un elemento regulador de primer orden del comportamiento individual y de su adaptación a las representaciones sociales dominantes.

Por otra parte, y esta es una opinión que puede sorprender, los principios del constructivismo que ponen el énfasis en que el aprendizaje se produce centrado en la actividad del alumno (el quinto principio del diseño curricular español que ha de orientar la intervención educativa se plantea en términos de que el aprendizaje significativo implica una intensa actividad por parte del alumno) suponen, en opinión de autores como Delpit (1988), favorecer los valores y las aspiraciones de los niños y niñas de clase media. Lo que iría en detrimento de otros valores y construcciones que no responden al modelo de inferencia de conocimiento, a partir de la manipulación de objetos o de información que favorece el constructivismo.

El argumento que sostiene esta afirmación se basa en que el enfoque constructivista, al no tener en cuenta las condiciones sociales y culturales en las construcción

del conocimiento y reforzar un tipo de valores y de esquemas de racionalidad normativa, se presenta como una auténtica cultura del poder. Resulta una imposición de una forma de razonamiento que se universaliza, pero que requiere para desarrollarse “organizadores” (experiencias y lenguaje) que son prototípicos de la cultura de la clase media. Cultura que es un reflejo de los valores que se manifiestan en la escuela y que se presentan mediante una serie de códigos que se necesitan reconocer e identificar para acceder a ese sistema de poder. Los niños y niñas de clase media poseen el código regulador de la construcción del saber en el aula antes de venir a la escuela y se adaptan con facilidad a ella, entre otras razones, porque los enseñantes comparten esos mismos valores.

Para dejar puertas abiertas

Las consecuencias de esta revisión nos llevan a considerar la mente como algo más que un depósito de significados o un espejo de la naturaleza. La mente crea más que refleja, y la naturaleza de esa creación no puede separarse del mundo social circundante. Un profesor que tenga presente esta perspectiva sobre la mente concibe el conocimiento como producido culturalmente y reconoce la necesidad de construir sus propios criterios para evaluar la calidad de ese conocimiento. Este proceso de dotación de sentido supone que el profesor puede explicar e introducir a los estudiantes al mundo social y físico y

ayudarles a construir por ellos mismos una infraestructura epistemológica para interpretar los fenómenos con los que entran en relación.

Un docente que tenga en cuenta lo anterior sabe, desde una posición de cierto relativismo, que no podemos aprehender el mundo en un sentido de “verdad”, más allá de nosotros mismos y de nuestras vidas. Como partes de un mundo que tratamos de entender, sólo podemos aproximarnos a él desde las infraestructuras cognitivas existentes que dan forma a nuestra conciencia.

Reflexionar sobre cómo esta visión se configura a partir de la representación que sobre nosotros mismos y la escuela nos ofrece la psicología según el constructivismo, es una necesidad indispensable para seguir avanzando en una forma de entender el conocimiento, más allá de los patrones estables y las generalidades. Pero sobre todo, para no perder de vista que la Escuela se ha de repensar y reinventar si quiere ofrecer posibilidades de construcción de la propia identidad como sujetos históricos y como ciudadanos (y no sólo de aprender “contenidos”) a quienes acceden a ella. Una construcción que tiene presentes las relaciones que los individuos establecen con las diferentes experiencias culturales y, en especial, con los conocimientos que pueden tener relevancia para ellos y ellas, en una época cambiante, como la que estamos viviendo. Sin olvidar que la Escuela, si se reinventa, puede favorecer que las personas que padecen diferentes formas de exclusión y discriminación encuentren un “lugar” en el que puedan escribir su propia historia. (E)

Bibliografía

- AA. VV. (1991). Construir los aprendizajes. Reforma, currículum y constructivismo. Tema del mes. *Cuadernos de Pedagogía*, 188.
- AA. VV. (1993). El constructivismo en el aula. Barcelona: Graó.
- AA. VV. (1994). Constructivismo. Tema del mes. *Cuadernos de Pedagogía*, 221.
- AA. VV. (1994). Construyendo o Constructivismo. *Educacao & Realidade*, 19,1.
- Anderson, T. (1992). Premises, Promises, and a Piece of the Pie: A Social Analysis of Art in General Education. *The Journal of Social Theory in Art Education*, 12, 34-52.
- Anderson, J., Reder, L. y Simon, H. (1996). Situated Learning and Education. *Educational Researcher*, 25, 4, 5-11.
- Broughton, J. M. (1981). Piaget's structural-development psychology IV: Knowledge without a self and without history. *Human Development*, 24, 320-346.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y Educación*. Zaragoza: Edelvives.
- Coll, C. (1987). Psicología y currículum. Barcelona: Laia. (Versión en castellano del Marc Curricular per a l'ensenyament obligatori (1986). Barcelona: departament d'ensenyament. La primera edición de la editorial Paidós es de 1991).
- Coll, C. (1991). Concepción constructivista y planteamiento curricular. *Cuadernos de Pedagogía*, 188, 8-188.
- Delpit, L. (1988). The silenced dialogue: Power and pedagogy in educating other people's children. *Harvard Educational Review*, 58, 280-298.
- Feldman, D. (1980). Beyond Universal in Cognitive Development. New Jersey: Ablex.
- Gergen, K. (1995). Social Construction and the Educational Process. En L. Steffe y J. Gale (Eds) *Constructivism in Education*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Grossi, E. y Bordin, J. (1993). *Constructivismo pos-piagetano*. Petrópolis RJ: Vozes.
- Hernández, F. (1993). Para aprender del desacuerdo. *Cuadernos de Pedagogía*, 219, 73-76.
- Hernández, F. (1995). En pos de una utopía. *Cuadernos de Pedagogía*, 232, 16-29.

Trasvase

- Hernández, F. (1996). Para un diálogo crítico con el constructivismo psicológico. *Revista Argentina de Educación*, 24, 49-68.
- Hernández, F. (1996a). *La psicología como discurso regulador de la ideología escolar en dos políticas educativas*. Congreso Internacional de Educación. Buenos Aires. Argentina.
- Hernández, F. (1996b). Psicología y Educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 253, 50-57.
- Herrnstein, R. y Murray, CH. (1994). *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*. Free Press.
- Kagan, J. (1992). Yesterday's Premises, Tomorrow's Promises. *Developmental Psychology*, 28, 6, 990-997.
- Kincheloe, J. (1993). *Toward a Critical Politics of Teacher Education*. Westport: Bergin & Garvey.
- O'Loughlin (1991). Beyond constructivism: *Toward a dialectical model of the problematics of teacher socialization*. Comunicación presentada por el Congreso de la American Educational Research Association, Chicago, Abril, 4-7.
- O'Loughlin (1992). Engaging Teachers in Emancipatory Knowledge Construction. *Journal of Teacher Education*, 43, (5), 336-346.
- O'Loughlin (1992a). Rethinking Science Education: Beyond Piagetian Constructivism Toward a Sociocultural Model of Teaching and Learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 29, (8), 791-820.
- O'Loughlin (1993). *Developing a rationale for emancipatory knowledge construction: Five questions for constructivists*. Comunicación presentada por el Congreso de la American Educational Research Association, Atlanta, Abril, 12-16.
- Matui, J. (1995). *Constructivismo*. Teoría constructivista sócio-histórica aplicada ao ensino. Sao Paulo: Editora Moderna.
- Merril, M. D. (1992). *Instructional Transaction Theory: knowledge representation among processes, entities and activities*. Utah: Utah University.
- Phillips, D. C. (1995). The Good, the Bad, the Ugly: The Many Faces of Constructivism. *Educational Resercher*, 24, 7, 15-22.
- Prawat, R. S. (1989). Promoting access to knowledge, strategy, and disposition in students: A research synthesis. *Review of Educational Research*, 59 (1), 1-41.
- Prawat, R. S. (1991). The Value of Ideas: The immersion Approach to the Development of Thinking. *Educational Researcher*, 24, 7, 13-22.
- Sampson, E. (1981). Cognitive psychology as ideology. *American Psychologist*, 36, 730-743.
- Sancho, J. M y Hernández, F. (1995). La comprensión de la cultura de las innovaciones educativas como contrapunto a la homogenización de la realidad escolar. *Kikiriki*, Cooperación Educativa, 35, 4-11.
- Shotter, J. (1995). In Dialogue: Social Constructionism and Radical Constructivism. En L. Steffe y J. Gale (Eds). *Constructivism in Education*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Steffe, L. y Gale, J. (1995) (Eds) *Constructivism in Education*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Varela, J. (1991). Una reforma educativa para las nuevas clases medias. *Archipiélago*, 6, 65-71.
- Wozniak, R. H. (1974). Dialectics and operational thinking. *Human Development*, 17, 392-394.



SIEMPRE CORRIENDO

El monje Shuan siempre alertaba a sus discípulos sobre la importancia del estudio de la filosofía ancestral. Uno de ellos, conocido por su fuerza de voluntad, anotaba todas las enseñanzas de Shuan y pasaba el resto del día reflexionando sobre los pensadores antiguos.

Después de un año de estudios el discípulo cayó enfermo, pero continuó asistiendo a las clases.

- Aunque esté enfermo, continuaré estudiando. Estoy persiguiendo la sabiduría y no tengo tiempo que perder -, le dijo al maestro.

Shuan indagó:

- ¿Y cómo sabes que la sabiduría está delante de ti y que es necesario estar siempre corriendo tras ella? Quizás ella esté caminando detrás de ti, queriendo alcanzarte, y de alguna manera tú no la dejas. Relajarse y dejar fluir los pensamientos es también una manera de alcanzar la sabiduría.

Paulo Coello