

PROBLEMÁTICA EN TORNO AL “CONSTRUCTIVISMO”

W. R. DAROS

Los antecedentes

Hoy todos quieren ser constructivistas. Está de moda. ¿Pero qué significa esta expresión? Para comprenderla debemos ubicarnos en un contexto que se estimaba no constructivista.

Ese contexto nos remite a la escuela moderna en su origen *enciclopedista*. La enseñanza, a la manera de la enciclopedia, fue expresión del deseo, en buena parte iluminista, de hacer entrar en la preparación de los alumnos todos los conocimientos de las ciencias, artes y oficios, necesarios para ser un ciudadano culto y eficiente.

Podemos caracterizar a la escuela enciclopedista por dos aspectos principales: a) la acumulación de conocimientos, juxtapuestos (física, química, geografía, historia, etc.) y presentados en forma cíclica y creciente (en la escuela elemental, en la escuela secundaria y luego en el nivel superior): por ello se llamó justamente enciclopedista (*ἐν κύκλῳ παιδεία*, *en kiclo paidéia*: educación o instrucción en ciclos). b) La presentación, ya trabajada por el docente, de los conocimientos de modo que aprender significaba asimilar y repetir, sin crítica alguna, la estructura del conocimiento con el ordenamiento y valoración ofrecida por el docente.

Al inicio del mil novecientos, esta forma de aprender parecía ser demasiado monótona y carente de interés para los alumnos. Ortega y Gasset se preguntaba al respecto: ¿Cómo se puede esperar que sea interesante para un adolescente estudiar tal o cual ciencia, en el año y en las horas que los adultos han establecido cuando sus intereses no se hallan precisamente centrados en ello?

La escuela nueva (así llamada en Europa) o activa (según Dewey) realizó una propuesta para salir del modelo enciclopedista. Se propuso entonces construir “una escuela a la medida” de los intereses de los alumnos. La escuela buscó su centro en lo psicológico y más que ubicarse del lado de la enseñanza y del docente, apuntó al alumno y a su proceso de aprendizaje. Pero con ello se perdió, frecuentemente, la riqueza de los contenidos complejos y rigurosos, corriéndose el riesgo de prolongar, con la escolaridad, un cierto infantilismo, haciendo del aprender un sinónimo de jugar o de divertirse. Lo que no era interesante (según los alumnos) no era digno de ser ensañado y aprendido. Algo de esto se revive hoy en el clima de la cultura *light* posmoderna.

Otra alternativa de solución a la presentación del enciclopedismo la constituyeron el *conductismo* y *neoconductismo*. Fundados en una concepción biologicista del ser humano (considerado como uno más entre las especies biológicas y al que se le podía aplicar las mismas normas de domesticación), el conductismo propuso interesar al alumno graduando los conocimientos. Si el aprendizaje resultaba poco interesante esto se debía a una mala didáctica, a una didáctica no graduada adecuadamente. El conductismo, pues, supuso una concepción según la cual la conducta de toda especie viviente es cambiante (y a este cambio adquirido de conducta le llamaron *aprendizaje y educación*) si se le presenta, desde el exterior, premios o castigos, según se desee promover o desalentar una acción o actividad. El conductismo tomó, pues, un sentido peyorativo no por pretender centrarse en las conductas humanas, sino por pretender dirigirlas, domesticarlas desde el exterior, negando los valores de la libertad, de la crítica personal, la perspectiva de los diversos sujetos y culturas. El saber, en

el conductismo, quedaba en manos del docente o incluso de las máquinas que ordenaban los programas que los alumnos debían seguir fielmente si deseaban llegar al resultado preestablecido con éxito. Era una forma camuflada de repetir el conocimiento, no de construirlo críticamente.

Jean Piaget pretendió salvar los dos aspectos del problema que se presentaba: el aspecto psicológico (y tener consideración de los diversos estadios en que se hallaba la inteligencia del niño en su desarrollo, y sus formas de interpretación y construcción, de modo de no solicitarle más de lo que está preparada para poder comprender) y, por otra parte, tener en cuenta, la construcción lógica de los conocimientos. Por ello, llamó a su propuesta “Epistemología genética”. La propuesta implicaba, también dentro de una concepción simplemente biológica del ser humano, por un lado, una organización del sujeto, (a través de estructuraciones y rupturas de estructuras para volver a nuevas estructuraciones más complejas y flexibles); y a este proceso y a este resultado se le podía llamar *educación*, cuya fase culminante se hallaba en lograr la autonomía, el dominio del sujeto frente al medio y la capacidad de tomar decisiones construyendo un plan de vida. Y por otro lado, la propuesta suponía un proceso de asimilación del medio circundante y/o de acomodación al mismo, a lo cual se le podía llamar proceso de *aprendizaje*. La tarea docente, sin embargo, (por otra parte, no tratada expresamente por Piaget), queda notablemente reducida: se trataba de esperar que el niño madurara naturalmente hasta alcanzar sus posibilidades de aprendizaje (primero motor, luego simbólico, luego lógico concreto y finalmente el lógico formal), y darle los medios para que se ejercitara en ellas.

Las corrientes cognitivistas, tras la propuesta pragmática y también biologicista del psicólogo Jerónimo Bruner, acentuaron la idea que aprender implica conocer el significado de lo que se aprende. Por otra parte, parecía evidente que se comprendía a partir de los conocimientos que cada uno fue adquiriendo en su vivir. Se acentuó entonces la importancia de la construcción de los conceptos y de las estrategias docentes que posibilitan lograrlo.

La situación actual

En la situación actual, encontramos distintas actitudes frente al constructivismo.

- a) Se puede encontrar un rechazo de la propuesta de la escuela activa por considerársela un exceso de actividad (activismo) sin referencia estructural a los contenidos y formas de validación propios de la ciencia. O por estar excesivamente centrada en los intereses individuales de los alumnos, descuidando los sociales que son necesarios para iniciarse en la sociedad, aunque no siempre son estimados tales por los que aprenden.
- b) Se puede encontrar docentes que rechazan las posiciones constructivistas por el supuesto filosófico que frecuentemente asumieron. Así se rechaza al conductismo por su visión no espiritual del hombre, por la presión heteroestructurante que suprime el valor de la libertad y de la espiritualidad en el proceso de aprender, por el inmanentismo que supone esta concepción, por la poca o nula participación de la actitud crítica del alumno.
- c) Se puede encontrar docentes que rechazan las posturas constructivistas cuando éstas, según el modelo que se desprende de Vigotsky, se centraba en una concepción dialéctica donde lo social parecía tener preeminencia sobre lo individual, cosa que también parecía suceder con la propuesta del latinoamericano Paulo Freire.
- d) Se puede hallar también docentes que rechazan el constructivismo por identificarlo con la posición de Piaget y recelan tener que aceptar su visión inmanentista y biologicista del hombre.

No obstante estas posiciones, se va abriendo paso la idea de que aprender implica no solo repetir conocimientos, sino saberlos. Ahora bien, saber parece implicar, a su vez, el captar los contenidos, los significados y los *modos de proceder y valorar* propios de cada saber. Se va advirtiendo, por otra parte, que esta idea válida no tiene porque ser unida a una filosofía específica (inmanentista o biologicista).

Existe, en efecto, una corriente típicamente griega y cristiana de considerar el aprendizaje como una construcción de los conocimientos que no implica aceptar las visiones inmanentistas que proceden de los resabios de la modernidad y en particular del Iluminismo racionalista.

Por un lado, según Sócrates, el más griego de los griegos, el aprender se da en un clima de diálogo, social y lógico. Solo construyendo y reconstruyendo con lógica se captan los matices de las ideas, su valor, su respaldo, su luz frente a los sofismas.

Por otro lado, ya S. Agustín y Tomás de Aquino habían cristianizado el pensamiento griego, haciendo ver que el hombre es inteligente porque recibe de Dios una participación de Luz. Pero esta presencia de la luz de la inteligencia no nos ofrecía ideas innatas: era necesario proceder a elaborar el conocimiento, a percibir, abstraer, conceptualizar, inducir, deducir, sistematizar, etc. Ni Agustín ni Tomás de Aquino temieron a la cultura secular de su tiempo: la reconstruyeron pensándola desde los principios cristianos.

Sin sostener que todo tiempo pasado fue mejor (como el *amator temporis acti*), ya S. Agustín afirmaba (*De Magistro*, C. 14, nº 45): “¿Quién hay tan neciamente curioso que envíe a su hijo a la escuela para que aprenda lo que piensa el maestro? Una vez que los maestros han explicado las disciplinas que enseñan, las leyes de la virtud y de la sabiduría, entonces los discípulos consideran consigo mismo si han dicho cosas verdaderas, examinando según sus fuerzas aquella *verdad interior que instruye*. Entonces es cuando aprenden: cuando han hallado interiormente la verdad que les han dicho...”

Tomás de Aquino admitía que la mente humana no nace vacía (como querían los empiristas) ni nace con ideas innatas que solo requieren recordación (como desearían los innatistas). La razón, por otra parte, tampoco es absoluta e inmanente: ella consiste solo el discurrir sin contradicción que realiza el hombre; pero su luz depende de la luz de la inteligencia que procede participativamente de Dios. El hombre es imagen de Dios también por su inteligencia, por su capacidad de inventar, generar ideas nuevas; pero en la medida en que es libre creador y es responsable por ellas. El intelecto humano -afirmaba Tomás de Aquino- no capta inmediatamente, en la primera aprehensión el perfecto conocimiento de la cosa” (*S. Th.* I, 1, 85, 5). Se requiere para ello razonar, a fin de captar las propiedades, las circunstancias, etc.

El iniciador de lo que luego se llamó en filosofía el *espiritualismo cristiano*, Antonio Rosmini, hoy reivindicado por la Iglesia y beatificado, admitía diversos niveles graduales de intelección en la comprensión que el docente debía tener presente y posibilitar; y afirmaba, además, que “el hombre no conoce plenamente algo si no lo ha encontrado él mismo o si él mismo no ha rehecho la demostración. El transmitir un conocimiento a otro, no ensaña propiamente a quien lo recibe, si éste con su propio raciocinio no lo construye y lo rehace por sí mismo. He aquí el mayor precepto del que debe sacar provecho la escuela” (*Lógica*, nº 890).

Lo que urge ahora es pasar de la aceptación de estos principios a didácticas que lo pongan en práctica en la concreta situación de clase. Urge pues crear currículos en los que efectivamente se construyan los conocimientos, en cada edad según sus posibilidades psico-

lógicas, sociales y lógicas. Pero la construcción de los conocimientos no puede ser la única finalidad del proceso de aprender, sino solo un instrumento de utilidad para que las personas se formen una manera de ser y de pensar, más eficaz, más plena, más humana y adecuada a las situaciones sociales complejas que nos toca vivir.

Hoy se puede afirmar, pues, que la teoría de la construcción de los conocimientos, estimada una exigencia necesaria para comprender, posee lejanos fundamentos en los pensadores cristianos. La persona y la inteligencia crecen cuando construyen los conocimientos. Quien solo puede comprender las cosas singulares, posee menor dominio intelectual que quien ha aprendido a captar muchas cosas a partir de pocos principios y esta es la finalidad de la empresa científica. La ciencia no vale por sí misma (sin el entorno social y los valores éticos); pero el modo de proceder científico, organizado por los hombres, aportan un instrumento no despreciable cuando nos enseñan a construir críticamente los conocimientos científicos, sociales, morales, estéticos.

Por ello, un docente puede concordar con Bruner en que lo mejor que podemos enseñar de una ciencia es su forma de pensar, de razonar, de valorar, de criticar, sin admitir, por ello, los supuestos filosóficos imanentistas de este psicólogo. Para un cristiano, el hombre es imagen del Creador y mayordomo o administrador de su mundo; por ello debe aprender a construirlo y construirse una forma de pensar, a ordenarlo y ordenarse, y esto se logra investigando, asumiendo todo lo positivo que se halla en este modo de proceder y en el resultado de las investigaciones, según el espíritu arriesgado de Pablo: Probadlo todo y retened lo bueno. El docente tiene presente que las construcciones científicas son saberes acerca de lo correcto o incorrecto de las *conclusiones* de las formas de pensar y actuar, pero que la *sabiduría* implica, además, la asunción y puesta en práctica de los *principios* de vida. Sabe que las formas (de proceder) sin los contenidos son vacías, y que los contenidos sin formas de comprensión carecen de significados. Por ello, un constructivismo cristiano no puede correr el riesgo de quedarse en formas vacías o solamente relativas de pensar a corto alcance, ceñidas a lo ya positivamente hecho; pero también sabe que tiene el derecho y el deber de comprender, lo que no se logra sin contruirlo, sin una parte de invención y sin esfuerzo.

El intento por llegar a la *verdad* exige inteligibilidad y objetividad, sin bien ésta no tiene el mismo carácter en toda ciencia igualmente: la objetividad, sobre todo, en el ámbito social y en las investigaciones cualitativas, se reduce frecuentemente a los logros de la intersubjetividad; y no siempre es posible la refutación o la demostración matemática. La ciencia es un concepto analógico: no unívoco ni equívoco. Es justamente la *verdad* (esto es, lo que son las cosas, en su ser, en su inteligibilidad y objetividad) lo que exige una reubicación, en la concepción de aprendizaje, tanto del alumno como del docente, tanto de los contenidos como de las formas de proceder en su construcción. Construir los conocimientos tiene sentido y valor si con esa construcción llegamos a conocer, más eficazmente, lo que son las cosas, los acontecimientos, las personas; pero resultaría engañoso si bajo la moda de construir conocimientos (sin formas vigorosas de validación) solo nos contentáramos con la creencia de conocer cuando en realidad no conocemos, porque no llegamos a las cosas, acontecimientos o personas, sino que nos perdemos y varamos en los retorcidos caminos de las meras e interminables opiniones.