

Revista Magistralis 16. Constructivismo en la educación: La luz y el túnel desde la perspectiva de la educación Personalizante.

López Calva, Juan Martín

2015-03-12

<http://hdl.handle.net/20.500.11777/466>

<http://repositorio.iberopuebla.mx/licencia.pdf>

PARADIGMAS

DE LA MODA... LO QUE TE ACOMODA Constructivismo en educación: la luz y el túnel desde la perspectiva de la educación personalizante

Martín López Calva*

Introducción “introdutoria”

Tratando de ser consistente con el fundamento básico del constructivismo, que sostiene que todo conocimiento o, de mejor manera, desde mi punto de vista, toda comprensión se construye activamente por parte del sujeto y no es simplemente algo que se transmite a un receptor pasivo, como tradicionalmente se ha entendido el aprendizaje (Noddings, 1995), este artículo, que pretende reflexionar sobre las virtudes y los excesos, los avances y los desafíos, las implicaciones y los riesgos de esta perspectiva que parece empezar a convertirse en la nueva “moda” educativa en nuestro país, está estructurado para invitar al lector a construir su propia lectura y su propia comprensión de lo que en él se plantea, tratando de romper con la tradición de estructura lineal que sigue vigente en los artículos académicos aunque fue abandonada, al menos como opción única, desde hace por lo menos treinta años en el campo de la literatura.

De manera que es conveniente señalar de entrada que se puede hacer una lectura de tipo tradicional siguiendo paso a paso, de principio a fin, el desarrollo de las ideas, pero que también se puede leer este artículo de otras maneras. Una opción sería leer primero la parte relativa a “El túnel” desde su introducción hasta la parte tercera; leer después la parte de “La luz” del mismo modo, desde su introducción hasta su tercera sección, y cerrar leyendo la “Conclusión” común a

* Profesor del área Educativa, UIA-GC

ambas. De este modo, los lectores plenamente inmersos en este mundo del mercado en que nos tocó vivir podrán tener la ilusión de estar ante la oferta de tener dos artículos por el precio de uno. Invertir el orden de la lectura y ver primero “La luz” y después “El túnel”, produce el mismo efecto y es conveniente para los lectores que no gusten de los finales felices. Otras opciones consisten en leer solamente la parte referente a “La luz” —recomendable para los optimistas irredentos o para los recién inductados— o solamente la parte referente a “El túnel”, muy apta para los “críticos-críticos”, para los resistentes a los cambios o para los desilusionados que piensan que “ya ni modo”, “ya no hay remedio” para nuestra educación. O de plano leer solamente los subtítulos y hacerse una idea, acertada o errónea, de su contenido desde la cual criticarlo (esta última opción es muy utilizada por los académicos y los profesores, incluso en los artículos de estructura tradicional).

“De la moda...lo que te acomoda...” Construya usted su propio artículo.

El túnel

Introducción. Donde se recuerdan muchos “ismos” que causaron “sismos” entre los docentes y se previene sobre sus efectos, que a veces han dejado sólo defectos en las aulas.

Una vez abandonada la celebre frase atribuida a Porfirio Díaz, que dice: “Pobre México... tan lejos de Dios y tan cerca de los Estados Unidos”, el país ha estado entrando progresiva y recurrentemente a la modernidad, que como “tierra prometida” se ha convertido en el sentido de nuestra historia patria desde los “alemanistas” cuarentas hasta los “salinistas” noventas y lo que sigue. A partir de este abandono de la sentencia porfirista hemos sido testigos más o menos convencidos de que todo lo bueno (y también lo no tan bueno) “nos viene de arriba”. Esto no significa que estemos menos lejos de Dios sino que estamos cada vez más cerca de los Estados Unidos.

Así, el país ha estado cada vez más gustosamente expuesto al dominio económico y a la influencia cultural de nuestro poderoso veci-

no del norte. Todo en estos últimos tiempos nos viene “de arriba” y en ese todo están incluidas, por supuesto, las modas en todos los campos de la vida cotidiana y en todas las áreas del quehacer intelectual.

La educación no solamente no ha estado exenta de esta influencia cultural sino que ha sido, como parte medular de la formación simbólica, práctica e intelectual de las futuras generaciones, uno de los campos donde más se ha venido reflejando esta nueva realidad. Es indudable que podemos afirmar que las grandes corrientes y descubrimientos en el campo educativo (sean pedagógicos, psicológicos o administrativos) ocurridos en los Estados Unidos en este siglo han penetrado más rápidamente en la educación mexicana que en sus propias y prestigiadas universidades. Baste como ejemplo el caso de los métodos activos, la dinámica grupal o el aprendizaje cooperativo, que han sido aplicados y asimilados ampliamente en la educación elemental estadounidense y han influido en el pensar y el hacer educativo en México, pero no han podido penetrar en el campo de la educación superior norteamericana, que sigue en general inmune a todo cambio e instalada en el conceptualismo y la docencia expositiva más tradicional (Kohn, 1986; Astin, 1993).

Estas corrientes y descubrimientos en lo educativo han sido generalmente llevadas a México e impuestas desde arriba, desde la autoridad formal oficial, ya sea del Estado o de los directivos de las escuelas privadas, o desde la autoridad intelectual de investigadores de la educación formados en esas líneas, volviéndose generalmente “modas” temporales que de pronto invaden las escuelas, universidades, congresos y publicaciones en el campo y se apoderan del discurso de los docentes en ejercicio que adoptan “palabras mágicas” o “conceptos elegantes” para sentirse actualizados y “MODERNOS”, aportando generalmente formas nuevas que se aplican sin un fondo de real *trans*-formación de los profesores y dejan la educación en la misma situación de crisis en la que se encuentra desde hace muchos años (Rugarcía, 1996).

Modas que llegan, se reproducen, se generalizan, se ostentan como la solución para la educación, descalifican toda otra perspectiva educativa; se adoptan ciegamente y sin una comprensión inteligente ni una asimilación crítica; se ejercitan en el aula irresponsable e indiscriminadamente hasta que empiezan a cansar, a aburrir, y finalmente

mueren a manos de una nueva moda que empieza el mismo proceso.

“Ismos” que se introducen al campo de la educación como panaqueas causando verdaderos “sismos” en las escuelas y universidades, en los congresos donde se imponen como verdades sagradas, en los grupos académicos que se apoderan de la “franquicia” como sus “verdaderos conocedores”, como sus distribuidores autorizados, volviéndose *modus vivendi* de muchos “investigadores” y “difusores”. “Ismos” que causan también cismas entre la comunidad académica del campo educativo y entre las comunidades académicas de escuelas y universidades polarizando las posiciones entre los “reaccionarios” que no se “convierten” a la nueva doctrina de moda y los “auténticos y transformadores” que la defienden a capa y espada mientras dura su permanencia en el “*hit parade*” de la educación.

Entre “sismos” y cismas, los académicos y los profesores serios, que realmente estudian, asimilan, valoran y hacen vida la genuina evolución escondida dentro de estos “ismos” y responden al reto auténticamente *trans*-formador de estas propuestas incorporando lo valioso a su propio quehacer educativo, son realmente una minoría generalmente poco escuchada y poco “brillante” en el escenario de la moda de cada época, una minoría que pasa a ser “conservadora y reaccionaria” cuando una nueva moda vestida de un nuevo y más actual “ismo” descalifica por completo todo lo que aporta la anterior y trata de borrar todos sus vestigios que, como nunca fueron profundamente incorporados en la consciencia de la gran mayoría de los docentes, son fácilmente borrables.

Porque debido a esta imposición superficial, a esta falta de análisis crítico, asimilación profunda y valoración responsable, debido a esta carencia de respuesta en la *trans*-formación docente a los retos que implica cada nueva corriente o descubrimiento, los efectos de estos “ismos” y sus respectivos “sismos y cismas”, los frutos que llegan realmente a las aulas son generalmente meros defectos que provienen de copias al carbón de meras técnicas o procedimientos, falsas comprensiones, adopción de meras formas y terminologías sin sustento, resultados inauténticos del facilismo docente que adopta “de la moda...lo que le acomoda”, es decir, lo que viste pero no implica esfuerzo, lo que da prestigio pero no implica sacrificio, lo que le da presentación a sus clases pero no implica *trans*-formación de sus esquemas.

Es por ello que de la dinámica grupal no nos ha quedado la conciencia sobre el grupo como una totalidad viva y con personalidad propia sino la mera “dinamiquitis”; de los métodos activos no tomamos el espíritu de participación y compromiso de los estudiantes sino el mero “activismo” externo; de la tecnología educativa no asimilamos su propuesta sistematizadora y organizadora del proceso educativo y el uso inteligente y crítico de los medios sino la simple “burocracia” de las formas de planes de clase, la cómoda y monótona recurrencia a la videocasetera o al proyector de acetatos como sustitutos de la imaginación; de Bloom y el conductismo no nos quedó el hábito intelectual de pensar y evaluar en función de objetivos congnotivos, afectivos o psicomotrices sino la “ciega esclavitud” a los verbos; de Rogers y el enfoque humanista no nos quedó la clara convicción de la centralidad del estudiante y de que la educación es la búsqueda de su desarrollo humano integral sino “el relajamiento buena onda”, “el sentimentalismo” docente y la “bondad sin límites” al calificar ; de la pedagogía crítica no llegue a asimilarse su preocupación social genuina y su auténtico sentido crítico y se quedó solamente una especie de “pose crítica” que tiene poco de pedagogía.

Así, hemos pasado del tylerismo absolutizador del curriculum al conductismo pretensioso de observar y medir el misterio del desarrollo humano, al tecnologismo centrado totalmente en los medios, al humanismo absolutizador de la afectividad y la emotividad como únicos criterios educativos, al criticismo que centraliza lo social a menudo abstracto y olvida al sujeto personal educando concreto... todo ello sin llegar a percibir que todos estos enfoques y las demás modas que han llegado a nuestra educación tienen elementos genuinamente valiosos que aportan elementos en este camino contradictorio, mezcla de progreso y decadencia, que es siempre la búsqueda humana en la historia de ese desconocido al que llamamos educación y al que yo llamaré aquí, para distinguirlo de la connotación tradicional, rutinaria, socialmente aceptada en nuestros días, “educación personalizante”.

La luz

Introducción. Donde se plantea la educación como una búsqueda humana de desarrollo orientada por elementos de progreso y de decadencia, y se reconoce lo aportado por estos "ismos" y sus "sismos" correspondientes.

De elementos genuinos de progreso y de elementos inauténticos que conllevan o son fruto de la progresiva decadencia, de ambos componentes está formada toda propuesta, corriente o descubrimiento en el campo de la educación por más novedosa y perfecta que parezca. Porque todo lo humano, y la educación es profundamente humana, está marcado por la contradicción y se desarrolla a través de procesos dialécticos. Porque el mito del progreso puro y sin retrocesos es una falacia que intentó vendernos el liberalismo y que intenta ahora volvernos a poner en oferta el neoliberalismo, pero que no es posible en el proceso de búsqueda de humanización en la historia.

Como parte importantísima de este proceso que implica a toda la humanidad concreta en todo el tiempo concreto en que se desarrolla su drama en la búsqueda de autoconstrucción cada vez más plena, la educación, en su sentido integral que aquí llamamos personalizante, es ante todo un desconocido al que los hombres y las sociedades de todas las épocas y de todas las latitudes del planeta se van aproximando de manera progresiva y asintótica, desde diferentes perspectivas y con énfasis diversos.

Si analizamos al sujeto humano en su polimórfica estructura consciente intencional, lo primero que descubrimos es complejidad y misterio, potencial y deseo ilimitados encerrados en realizaciones limitadas e imperfectas, impulsos y demandas no siempre coincidentes y a veces contradictorias, desviaciones y prejuicios que impiden la plena realización de esa estructura, "búsqueda encerrada en pieles que se estiran" (Mc. Shane).

Es así que descubrimos una compleja estructura de operaciones que Lonergan (1994) agrupa en cuatro niveles básicos: el nivel de la experiencia sensible, del que obtenemos datos de la realidad y de la consciencia; el nivel de la inteligencia, del que obtenemos comprensiones, conceptos y formulaciones a partir del acto fundamental de

entender (*insight*); el nivel de la reflexión razonable, del que obtenemos juicios verdaderos, ciertos o probables, y el nivel de la deliberación responsable, del que obtenemos juicios de valor, decisiones libres que orientarán nuestras acciones. De la realización auténtica de estos niveles, en concordancia con los principios trascendentales (sé atento, sé inteligente, sé razonable y sé responsable), emergemos como sujetos experienciales auténticos, como sujetos intelectuales auténticos, como sujetos existenciales más o menos auténticos.

Pero la operación de todos estos niveles se realiza en diferentes modalidades o patrones de experiencia: el patrón biológico, el estético, el intelectual y el dramático. En todos estos niveles existen demandas concretas sobre la forma de ser atento, inteligente, razonable y responsable en cada uno y sobre el énfasis de cada nivel en los distintos patrones.

Además, todo este despliegue no está exento de desviaciones, bloqueos y prejuicios, de manera que su operación es siempre un proceso dialéctico en el que existen prejuicios o bloqueos personales (de tipo psicológico, físico, etc.), bloqueos grupales (intereses de grupo, prejuicios y carencias grupales), bloqueos o prejuicios generales (prejuicios que permean la cultura y van retroalimentando de generación en generación procesos de decadencia).

A partir de esta muy breve y esquemática síntesis de lo que el ser humano es en su búsqueda individual y colectiva, planteada por Lonergan (1992, 1993, 1994) en su obra pero verificable en nuestra propia operación como sujetos conscientes, se puede ver la complejidad de la tarea educativa si se entiende ésta desde una perspectiva personalizante, es decir, si se pretende contribuir al desarrollo integral y a la autoconstrucción lo más completa posible de este sujeto biológico, estético, intelectual y dramático en su proceso de autoconstrucción y de aportación a la construcción de la humanidad en la historia.

El polimorfismo de la conciencia es la principal dificultad que enfrenta toda búsqueda educativa genuina. Así que toda aportación a esta búsqueda tiende generalmente a abordar de manera pertinente alguna de las dimensiones de esta complejidad misteriosa que es el sujeto, pero carece siempre de la consideración de otros elementos que componen esta unidad polimórfica que es el sujeto humano.

La educación personalizante es precisamente esta búsqueda del

desconocido que llamamos educación auténtica, desarrollo humano individual y colectivo pleno e integral en la historia, a partir del planteamiento heurístico de esta complejidad que nos permite ubicar en su justa dimensión la aportación de cada nueva corriente, teoría o descubrimiento en el campo educativo y analizar sus elementos auténticos e inauténticos (López Calva, 1998).

Sin la visión compleja de esta noción heurística resultará imposible evitar la absolutización de una corriente y la descalificación de todas las que se le opongan o que difieran de ella. De allí la existencia de estos “ismos” que se vuelven modas pasajeras y que muchas veces se van sin haber sido comprendidas cabalmente sus aportaciones, dejando solamente formas, términos, discursos o posiciones superficiales en los docentes y en los demás protagonistas o estudiosos del mundo de la educación.

Pero a partir de la visión abarcante y dinámica de la educación personalizante podemos sin duda reconocer las aportaciones genuinas de todas las corrientes al desarrollo de la educación, sin caer en el fácil eclecticismo que mezcla posiciones contradictorias sin darse cuenta, ubicar y dimensionar los avances que éstas conllevan y rechazar con eficacia los elementos viciados o decadentes que en ellas subyacen, sin caer en la descalificación gratuita o prejuiciada.

Es indudable entonces que cada nueva corriente o descubrimiento en el campo de la educación, cada uno de esos “ismos” que ya se han señalado, contienen aportaciones valiosas para aproximarse progresivamente a una educación personalizante. Es imposible hacer aquí un análisis de cada una de estas corrientes y sus aportaciones genuinas a este campo, pero no se puede negar que el comportamiento humano tiene elementos de reacción estímulo-respuesta y de condicionamiento, tal como lo señala el conductismo; no se puede soslayar el hecho de que la educación para ser genuina debe ser planificada y evaluada y usar los medios que tiene a su alcance de manera eficiente, tal como lo señala la tecnología educativa. Es indudable también la dimensión social y política de la docencia que se refleja en sus objetivos y contenidos y en el curriculum manifiesto y oculto, tal como lo descubre la didáctica crítica. No podemos negar la dimensión afectiva, la necesidad de hacer significativo el aprendizaje y de aceptar incondicionalmente al alumno como persona, tal como lo señala

el “enfoque centrado en el estudiante” de Rogers, por hablar solamente de cuatro enfoques influyentes en la educación en este siglo (cfr. Nérici, 1980; Gago, 1986; Pansza, 1987; Rogers, 1983 y otros).

El problema de convertir estas aportaciones en modas es que se ha tendido a absolutizar el descubrimiento de cada corriente como el único y decisivo en la explicación del devenir humano y en la comprensión y realización del hecho educativo, y se han pasado por alto los elementos inauténticos y aún contradictorios que cada una de estas corrientes tienen indudablemente en sus planteamientos. Una comprensión parcial, una falta de crítica y una adopción superficial ocasionan más daño que beneficio a la educación concreta y hacen que se pierda una valiosa oportunidad de incorporar elementos de auténtico desarrollo al quehacer educativo cotidiano y a la comprensión de la educación como valor terminal en proceso de descubrimiento.

El túnel

1. La misma gata pero actualizada. Donde se ve el constructivismo en educación simplemente como “neopiagetismo” en esta época llena de “neos” en que vivimos.

Dentro de este marco de modas y de “ismos” que producen “sismos y cismas”, y cuyos efectos parecen en mucho ser solamente defectos para la práctica docente cotidiana en las aulas por las razones arriba señaladas, es que llega hoy el constructivismo. Como en una gran campaña publicitaria para promover el producto o la película del momento, podríamos decir: “próximamente en las aulas de su preferencia: constructivismo, un nuevo enfoque que lo dejará sorprendido”.

Época de crisis de futuro, época de carencia de nuevas opciones y descubrimientos, época de “posts” y de “neos” que pretenden encontrar en el pasado alguna luz para este oscuro túnel al que persistimos en llamar futuro. Época pues, de confusión en la que el paradigma parece ser la ruptura de todos los paradigmas y la norma el olvido de todas las normas.

En este marco, el constructivismo puede ser visto como “neopiagetismo” en tanto que como señalan Noddings (1995) y Grenon

Brooks (1993), el principio básico del constructivismo está muy identificado con la epistemología genética de Jean Piaget y con su idea de que el crecimiento del conocimiento es el resultado de construcciones individuales hechas por el sujeto que aprende y que mediante esta serie de construcciones sucesivas y acumulativas el mismo sujeto va construyendo su mundo y reconstruyendo continuamente sus propias estructuras cognitivas.

En este sentido, el constructivismo originalmente retoma los conceptos piagetianos de asimilación y acomodación como parte de los procesos de adaptación por los cuales ocurre el aprendizaje. Como afirma Noddings (1995) el constructivismo tiene sus raíces en Piaget y muchos de los profesores constructivistas usan métodos adaptados de su “método clínico”.

Piaget ve el constructivismo como una manera de explicar la manera en que la gente llega a conocer su mundo a partir de la visión de la mente humana como un conjunto dinámico de estructuras cognitivas constituidas por grupos de operaciones que van creciendo en complejidad cuando el sujeto va madurando al interactuar con el mundo, ganando en experiencias. Este conjunto de estructuras está en constante búsqueda de equilibrio, de una estabilidad cognitiva temporal que resulta del balance de la asimilación y la acomodación (Grenon Brooks, 1993; Lonergan, 1993).

Esta concepción de la búsqueda de equilibrio cognitivo como base para el desarrollo de nuevas estructuras ha sido cuestionada por teóricos como Chomsky (1977) y Bruner (1964), que afirman que factores como el lenguaje y la experiencia previa son más relevantes para este desarrollo. Otros simpatizantes del constructivismo han criticado el excesivo énfasis de Piaget en el aprendizaje individual y su olvido de los factores sociales del aprendizaje y de aquí se ha desarrollado principalmente con Vygotsky el llamado “constructivismo social”, que enfatiza el carácter del conocimiento como construcción social (Noddings, *op. cit.*).

Sin embargo, estudiosos del último periodo de Piaget afirman que en sus obras tardías hubo un cambio de esta concepción estática de la búsqueda de equilibrio y de las etapas (preoperacional, concreta, formal) hacia una visión más dinámica basada en la emergencia de sucesivas posibilidades y necesidades lógicas generadas por los sujetos

que exploran y entienden problemas variados (Fosnot, *in press*) y el mismo Noddings (*op. cit.*) señala que aún el constructivismo más radical tiene su raíz primaria en Piaget, aun cuando cambia el abstracto “sujeto epistemológico” por la noción del “sujeto cognoscente individual” como el centro del proceso de construcción del conocimiento.

El punto de partida básico sigue siendo la noción del conocimiento como una construcción de sucesivas y acumulativas comprensiones sobre el mundo y, por tanto, como un proceso activo que implica a toda la mente, aún en los procesos de recepción de información en los que el sujeto permanece aparentemente pasivo (Von Glasersfeld, 1981) y la noción del funcionamiento intelectual como un conjunto de estructuras constituidas por grupos de operaciones que se van diferenciando y volviendo más complejas progresivamente (Lonergan, 1993).

De manera que no es aventurado ver el constructivismo como un “neopiagetismo” que retoma las nociones básicas de este estudioso suizo y haciendo algunas revisiones críticas y adaptaciones al nuevo contexto intelectual de nuestra época desarrolla este nuevo concepto, nuevo “ismo” que se introduce cada vez con más fuerza en nuestro medio educativo una vez que ha tomado gran fuerza en el sistema educativo norteamericano, dominando sobre todo los campos de la enseñanza de la ciencia (que en este contexto significa las ciencias naturales) y de las matemáticas, aunque empieza a influir también en otros campos como el área de “*language arts*” (lecto-escritura y desarrollo del lenguaje).

Por otra parte, el constructivismo, como bien señala Noddings (*op. cit.*), bien podría tener relación con la obra de Dewey (1963) —¿neodeweyismo?— dado el papel activo que este filósofo norteamericano da al estudiante en el proceso de aprendizaje y en el rol central que la experiencia producida en la interacción entre el sujeto y su mundo tiene en este mismo proceso, aunque Dewey centre más lo educativo en los comportamientos y las consecuencias observables de las acciones del estudiante que en las estructuras cognitivas, como lo hace Piaget.

De manera que ¿no podríamos entonces decir que bastaría con estudiar a fondo a Piaget y, tal vez, en su caso a Dewey, para llegar a la misma noción de aprendizaje y de docencia que los constructivistas?

¿No podríamos afirmar con razón que el constructivismo no es más que una nueva moda, un Piaget revisitado y remozado que se viste con otro nombre y otra apariencia para volver a ser vigente en el campo educativo? ¿“La misma gata pero actualizada”? ¿Qué tiene entonces de novedoso este enfoque? ¿Por qué tendríamos que decir que aporta algo distinto a nuestra práctica docente tan invadida de recetas, teorías, consejos y “mágicas soluciones” aparentes? ¿Por qué aceptarlo y adoptarlo?

La luz

1. *“Torciéndole el cuello al cisne de engañoso plumaje”. Donde se describen las virtudes del constructivismo y su potencial transformador de la enseñanza tradicional conceptualista y memorística.*

Como todas las corrientes y descubrimientos que han llegado y siguen llegando al campo de la educación el constructivismo tiene indudablemente elementos de progreso para la aproximación a una educación personalizante, que no habría que perder de vista ni por carencia ni por exceso, es decir, ni por aceptarlo ciegamente sin tratar de hacer una reflexión crítica sobre sus alcances y limitaciones, ni por rechazarlo o descalificarlo *a priori* por miedo al cambio o por actitudes dogmáticas o conservadoras a ultranza.

El principal potencial transformador de la propuesta constructivista está, creo yo, en volver a poner sobre el tapete de la discusión —esperemos que ahora sí de manera definitiva— la urgente necesidad de dar un giro radical a la dinámica tradicional que impera en nuestras aulas y que parte de una concepción pasiva, estática y dogmática del aprendizaje.

“Torcerle el cuello al cisne de engañoso plumaje”, como diría el poeta González Martínez; torcerle el cuello a ese cisne que es la docencia discursiva en la que el profesor es el poseedor de la verdad, el agente activo, y el alumno es *tabula rasa*, el receptor pasivo de la información. Descubrir definitivamente la falsedad del engañoso plumaje del conceptualismo imperante en nuestra práctica docente predominante y poner en su lugar el papel central del acto de entender

como previo a todo concepto formulado. El entendimiento parte de la experiencia que genera imágenes y sentimientos, parte del “irrestricto deseo de conocer” (Lonergan, 1992) que se expresa en preguntas y genera una actividad en la consciencia de los estudiantes que los pone en tensión, que no termina hasta que llega de manera inesperada y espontánea ese *insight* que permite comprender el hecho y, solamente a partir de ahí, conceptualizar y llegar a una formulación personal significativa de lo comprendido.

Ignorando este proceso dinámico e inagotable, nuestra docencia ha partido siempre de conceptos que el alumno debe memorizar y después de memorizados tratar de comprenderlos. Se exponen los conceptos que se dan por hechos y se intenta que el alumno los comprenda, no se busca la comprensión del fenómeno o la respuesta a las preguntas para, a partir de ahí, elaborar el concepto.

El aprendizaje es una actividad, un proceso de construcción que ocurre en el interior de cada alumno por más pasivo que parezca (Grenan Brooks, *op. cit.*) y que debe partir de la experiencia y llegar a la comprensión, pero debe pretender aún más: buscar la generación de preguntas para la reflexión con las que el alumno vaya realmente construyendo conocimiento, verificando si su comprensión es adecuada, si aquello que comprendió es en realidad como lo ha comprendido; buscar también la emergencia de preguntas para la deliberación porque todo juicio de hecho implica una responsabilidad, una toma de postura que debe enfrentar el sujeto existencial y que lo lleva de algún modo a una toma de decisión sobre la mejor manera de actuar ante una realidad determinada (Lonergan, 1992; 1994).

Esta es la principal aportación del constructivismo: dejar muy claro que un aprendizaje donde no participa activamente el alumno a partir del ejercicio de los grupos de operaciones, cada vez más complejos y diferenciados, que van construyendo su mundo y desarrollando sus propias estructuras cognitivas, no es realmente aprendizaje sino información, instrucción, memorización o cualquier otra cosa que no puede llegar a llamarse plenamente educación.

Una docencia que facilita esta construcción activa del aprendizaje por parte de los estudiantes es una docencia, como afirma Grenan Brooks (*op. cit.*), que va planteando problemas de relevancia emergente para los alumnos; estructura el aprendizaje a partir de conceptos

primarios que conforman la esencia del tema a descubrir; busca y valora los puntos de vista de los estudiantes; adapta el curriculum a dirigir u orientar sus suposiciones y asesora a cada alumno para aprender en el contexto de la docencia en lugar de concretarse a "enseñar".

Proponer problemas de relevancia emergente no quiere decir, como bien afirman los autores constructivistas, concretarse a ver qué es lo relevante actualmente para los alumnos, sino tratar de crear situaciones en las que el aprendizaje de la materia se vaya volviendo relevante para ellos. Estructurar el aprendizaje a partir de conceptos primarios significa descomponer los temas buscando su esencia y tratar de ver qué conceptos tiene que ir elaborando el alumno. Buscar y valorar los puntos de vista del alumno no significa hacer la clase de acuerdo con el capricho de los estudiantes sino buscar estrategias que motiven a los estudiantes a aportar lo mejor de su propia búsqueda en beneficio de la búsqueda grupal; adaptar el curriculum para orientar las suposiciones de los alumnos es no dejarlos con suposiciones falsas sino partir de sus supuestos para irlos analizando y decantando críticamente en el contexto del conocimiento de la materia en cuestión y, por último, asesorar a los estudiantes a aprender en el contexto de la docencia es invertir el papel tradicional de enseñante para convertirse en lo que ya otras corrientes han señalado como prioritario: un genuino facilitador del aprendizaje.

Estas son algunas reflexiones sobre las aportaciones potenciales de la perspectiva constructivista en nuestra educación, aportaciones pertinentes no solamente para el contexto de la educación superior, donde los estudiantes llegan ya muchas veces viciados y acostumbrados a la recepción pasiva de información, sino en todos los niveles educativos para ir generando actitudes y habilidades que promuevan un aprendizaje cada vez más auténtico porque involucra a todos los estudiantes en su propio proceso de desarrollo.

Indudablemente esto exige un proceso de *trans*-formación intelectual y moral del docente que lo lleve a cambiar completamente su visión de la educación y de su propio papel en la búsqueda de desarrollo de sus estudiantes, a asumir el compromiso con una didáctica personalizadora, que es un proceso dinámico y permanente de búsqueda creativa y crítica de ampliación del horizonte personal de cada alumno y del horizonte general del grupo con el que se trabaja.

El túnel

2. "Mi verdad, tu verdad... ¿Cuál verdad?". Donde se alerta al lector sobre los riesgos del relativismo que contamina el constructivismo radical y lleva a posturas docentes fáciles y "modernas" pero ingenuas y poco educativas.

Pero si el conocimiento es una construcción individual o social, como afirma el constructivismo, entonces ¿existen tantos conocimientos como individuos que construyen o como consensos sociales? ¿Es posible hablar de un conocimiento y una realidad?

Si en ese proceso de construcción del conocimiento el sujeto va construyendo sus propias estructuras cognoscitivas y, más aún, construyendo su propio mundo, ¿es posible que existan tantos mundos como sujetos? ¿Existe la objetividad?

Como Noddings afirma en su revisión de este enfoque, es difícil que algún estudioso pudiera hoy discrepar del carácter dinámico del conocimiento y su proceso de construcción y afirmar que el aprendizaje consiste en la recepción pasiva de información. Sin embargo, el problema se encuentra en la discusión sobre si cada sujeto construye su propio conocimiento en un sentido absoluto o existe una realidad común a todo ser humano, un mundo en el que cada uno construye su mundo, y si esta construcción del conocimiento por cada sujeto se realiza de modo azaroso o existe una estructura cognitiva común empleada por todos los seres humanos cuando conocemos y ciertas exigencias normativas comunes para llegar a conocer. Este punto de discusión se puede también formular de manera sintética en la pregunta que hacen, pero nunca responden con claridad, Grenon Brooks y Brooks en su libro sobre el constructivismo en el aula: ¿Qué es lo real?, y de manera más completa en las tres preguntas básicas que plantea Lonergan (1992; 1994) como base de su reflexión sobre el "método trascendental": ¿qué hacemos cuando conocemos?, ¿qué es lo que conocemos cuando hacemos esto?, y ¿por qué esto se llama conocer?

A pesar de que Piaget, según afirma Lonergan en su obra *Topics in education* (1994), nunca plantea la negación de que exista un mundo real y común a todos los hombres en el que cada sujeto va construyendo su propio mundo a través de la experiencia de interacción con él,

y de que Noddings (*op. cit.* p.117) coincide en que “no existe evidencia (en la obra de Piaget) de que él negara la existencia de un mundo independiente del sujeto”, el constructivismo plantea claramente una posición subjetivista y relativista acerca del conocimiento.

Como lo afirma claramente Fosnot (en Grenon Brooks, 1993), el constructivismo es una teoría que define el conocimiento como “temporal, en desarrollo, social y culturalmente mediado, y *por lo tanto no objetivo*”. (p. vii. el subrayado es mío). En este sentido, el constructivismo se ostenta como una posición postepistemológica (Noddings, 1990) y afirma que por ello es tan “poderoso en inducir nuevos métodos de investigación y de docencia”, porque reconoce la fuerza del medio ambiente como determinante de la adaptación y la temporalidad del conocimiento y la influencia de distintas subculturas en su construcción. El hombre “mira este mundo con patrones transparentes que él mismo construye y los que trata de acomodar sobre las realidades de las que el mundo está compuesto...” afirma Kelly (1955, p. 9); estos patrones que el sujeto construye para ver la realidad son como una especie de lentes personales sin los cuales el mundo aparece como una masa borrosa e indiferenciada. Los lentes, o patrones, no siempre son muy buenos, dice este psicólogo, pero aún unos malos lentes son mejor que nada para poder dar sentido al mundo.

¿Cuál es el problema de esta noción relativista y subjetivista que sustenta la postura constructivista? ¿Cuáles son sus riesgos para una educación que pretenda ser auténtica?

Sin pretender ahondar en el debate epistemológico pues no es el objetivo de este ensayo, haré algunas reflexiones sobre estos supuestos y trataré de esbozar sus riesgos para la práctica docente que persiga una educación auténtica o personalizante, entendida como una búsqueda permanente y un compromiso dinámico con el desarrollo humano de los alumnos y con el desarrollo de la humanidad como sujeto de la historia.

En primer lugar, parece evidente la crítica que señala Noddings (1995) acerca de esta etiqueta “postepistemológica” que se atribuye el constructivismo. Esta ubicación parece provenir del hecho de que los constructivistas niegan que exista la verdad absoluta y la objetividad del conocimiento. Pero desde sus fuentes fundantes (Piaget) hasta sus reflexiones más actuales, el constructivismo se autodefine

como una “teoría acerca del conocimiento y el aprendizaje” (Fosnot, en Grenon Brooks, *op. cit.*). De sus planteamientos y sustento se puede entender este enfoque como una epistemología, en tanto surge a partir de un análisis de la manera en que el sujeto conoce o aprende y, aunque no llega a responder cabalmente la pregunta del por qué eso es conocer, hace planteamientos sobre la naturaleza y el *status* del conocimiento. El hecho mismo de plantear que el conocimiento no es objetivo y que es histórico y culturalmente mediado es ya una toma de posición epistemológica.

Por otra parte, como señala Noddings (1995) en la crítica a la que me he referido líneas arriba, los posmodernos reclaman a los constructivistas el hecho de ostentarse como una posición “postepistemológica” y usar en sus planteamientos referencias a la naturaleza de la realidad y categorías propias o similares a las de la epistemología, como la de “viabilidad”, que en su contenido es muy similar a la de “verificación” o “confirmación”. Por otra parte, los posmodernos que se ubican, ellos sí, como postepistemológicos critican el hecho de que los constructivistas afirmen que en este proceso de construcción del conocimiento el sujeto se vaya autoconstruyendo y construyendo la realidad. Desde un punto de vista posmoderno, el sujeto está tan determinado por factores externos que no es autónomo sino simple producto de su tiempo y de sus circunstancias y, por lo mismo, no puede ser constructor de la realidad, ya que es más bien esta realidad la que lo determina.

En segundo lugar, los constructivistas están inmersos en el mismo error que tantas veces señala Lonergan como el error básico que impide una adecuada comprensión de la realidad, de la ciencia y del ser humano en su devenir histórico: la falsa concepción que entiende el conocimiento como una actividad simple que se puede comparar con la visión. Desde esta perspectiva —y la cita de Kelly lo ilustra adecuadamente— conocer es como “echar un vistazo correcto” a lo que nos rodea y el conocimiento es lo que percibimos por los sentidos y principalmente por medio de la vista. En múltiples ocasiones se habla y se ejemplifica en torno a la visión constructivista de la manera en que “percibimos” la realidad, equiparándola a la manera en que “conocemos” la realidad. Sin embargo, el conocimiento no es la mera experiencia sensible sino una actividad compleja compuesta del

experimentar, el entender y el juzgar. A partir de este error la posición constructivista concluye que como cada sujeto percibe la realidad desde los lentes de sus propios significados y éstos son diferentes en cada sujeto según sus experiencias, su historia, sus intereses y valoraciones, existen entonces tantas formas de conocer como sujetos y no puede haber un conocimiento objetivo (Lonergan, 1992, 1993, 1994).

En tercer lugar, los constructivistas caen en el error de equiparar conocimiento con aprendizaje y con comprensión. En toda la obra de Grenon Brooks, por ejemplo, se usan indistintamente las palabras conocimiento, comprensión y aprendizaje para hablar del proceso por el cual el sujeto llega a entender algo acerca de la realidad que lo rodea. De manera que hay muchas afirmaciones que son perfectamente válidas si se está hablando de comprensión intelectual, pero que no son válidas si se habla de conocimiento, o muchos ejemplos de aprendizaje en el nivel de la comprensión que no son válidos si se entiende aprendizaje como desarrollo del sujeto o ampliación de su horizonte en los otros niveles de consciencia (juicio crítico, capacidad de valoración y decisión), como debería entenderse desde la perspectiva de una educación personalizante.

La carencia fundamental del constructivismo la constituye el olvido o la ignorancia del gran “descubrimiento” o formulación que hace Lonergan (1992) sobre el conocimiento como un proceso complejo compuesto de tres niveles de operaciones, en el que destaca como factor clave la explicitación del tercer nivel de consciencia, el del juicio razonable, como constitutivo y decisivo para la generación de conocimiento. Este descubrimiento permite distinguir claramente la diferencia entre comprensión y conocimiento.

Porque, repetimos, el conocimiento está compuesto no de la simple experiencia, no del experimentar y entender, no del juzgar aislado, sino de la compleja e interrelacionada operación del nivel de la experiencia, del nivel de la inteligencia y del nivel del juicio. Para comprobarlo, simplemente había que preguntarle a los constructivistas radicales ante su afirmación: “no existe la verdad objetiva”; ¿qué hicieron para llegar a esa afirmación?, ¿consideran que esa afirmación es correcta o verdadera?, ¿cómo saben que esa afirmación es correcta o verdadera?

Por último, es indudable el hecho de que vivimos en un mundo mediado por el significado (Lonergan, 1994); indudable también que el conocimiento es dinámico e histórico y que está en constante evolución. Sin embargo, esto no quiere decir que el conocimiento no pueda ser objetivo. La negación de la objetividad del conocimiento parte del error de considerar la objetividad como el percibir todos de la misma manera lo que está “allí, afuera, ahora, ya” y considerar que ese proceso es algo estático, definitivo y además inmediato.

El conocimiento humano está mediado por el significado y en continua evolución a través de la historia. La objetividad, como el conocimiento, es un proceso compuesto y no la simple percepción adecuada; es fruto de la experiencia atenta, de la comprensión inteligente y del juicio razonable. La objetividad depende, paradójicamente, como lo afirma Lonergan (1992, 1994), de la auténtica subjetividad, es decir, del despliegue auténtico de las operaciones del experimentar, el entender y el juzgar, de acuerdo con los preceptos trascendentales: sé atento, sé inteligente, sé razonable. Esta visión del conocimiento y de la objetividad lleva indudablemente a afirmar como posible la existencia de verdades objetivas que es imposible deducir de la noción incompleta del conocimiento como actividad simple, semejante a la visión, en la que se sustenta el constructivismo.

Veamos entonces cuáles pueden ser las consecuencias de esta visión relativista en las aulas.

En primer lugar, una docencia consistente con esta visión subjetivista y relativista del conocimiento propondría actividades para que el sujeto construyera su propio conocimiento pero no tendría ningún parámetro para verificar si este conocimiento se lleva a cabo o no. Un profesor constructivista radical tendría que negarse a evaluar y mucho más a asignar calificaciones. Cualquier examen o trabajo sería inútil ya que todo dependería de la visión del alumno y todas las visiones serían igualmente válidas.

En segundo lugar, una docencia constructivista que asuma estos principios epistemológicos, o “postepistemológicos”, llevaría necesariamente a los sujetos a una alienación de la realidad, a un encerrarse en ellos mismos porque no existe una realidad independiente de cada sujeto que permita autotranscenderse en la búsqueda de su comprensión inteligente y de su afirmación razonable. Si no existe *el mundo*

no queda más que encerrarme en *mi mundo*, que es la única realidad existente.

En tercer lugar, esta alienación llevaría a una completa carencia de sentido de la propia construcción del sujeto. Si no existen parámetros de realidad, de verdad o falsedad independientes de mí, si todo lo que yo vaya construyendo es correcto, en el sentido de que corresponde a mi percepción y a mi comprensión de la realidad, entonces da lo mismo lo que entienda o no, importa lo mismo lo que aprenda o no aprenda, vale lo mismo lo que elija o rechace. No hay desarrollo humano posible porque no hay un punto de referencia de lo que es auténticamente humano, porque cualquier sentido es humano.

En cuarto lugar, esto llevaría necesariamente a una imposibilidad comunicativa. No es posible dialogar si no existe una sola realidad, si no hay un significado que se entienda de la misma forma por dos o más sujetos distintos. A lo más se puede comentar, narrar, hacer un discurso sobre mi propio mundo, que será entendido por cada persona desde su propio mundo y a su manera, sin posibilidades de nada en común.

Resumiendo y tratando de ser práctico: en este sentido radical, una aula constructivista sería una aula donde el profesor trata de presentar problemas de “relevancia emergente” para los estudiantes, sin haber más criterio de relevancia que lo que socialmente se ha considerado como relevante y lo que cada grupo considere relevante; estructura el aprendizaje alrededor de “conceptos primarios o esenciales” que no se sabe si son realmente esenciales pero son considerados así por la sociedad del momento y por el profesor y los alumnos particulares; “busca y valora los puntos de vista de los estudiantes” todos por igual porque no hay criterios para saber cuáles puntos de vista son más inteligentes o más correctos que otros; “adapta el currículum a dirigir las suposiciones de los estudiantes” sin saber cuáles suposiciones son realmente relevantes y “asesora al estudiante para aprender en el contexto de su docencia” (cfr. Grenon Brooks, *op. cit.*) de acuerdo con lo que se supone se debería aprender porque socialmente se ha aceptado que eso sea, sin tener la posibilidad de verificar si lo aprendido es correcto o no, porque no existe la objetividad. De esto se derivaría necesariamente o la confusión absoluta y la anarquía, o la simple repetición de lo socialmente aceptado como

conocimiento en cada momento histórico, lo cual sería el equivalente sofisticado de la educación tradicional.

Una docencia como ésta se reflejaría en una falta de compromiso del profesor para tratar de argumentar y sostener lo que es verdadero o lo que se considera auténticamente valioso para una vida humana y convertiría las clases en lo que ya vivimos en muchas de nuestras aulas: charlas de café en las que todos opinan pero nadie está obligado a sustentar sus opiniones o a validarlas en la realidad y en las que cada quien tiene su verdad y, por lo tanto, el profesor pasa de ser el poseedor de la verdad absoluta al papel de un simple moderador de “*talk shows*”.

La luz

2. *“Todo el mundo se queja de su memoria pero nadie se queja de su juicio”. Donde se plantean los fundamentos normativos y las distinciones necesarias para la búsqueda de un “constructivismo constructivo” en las aulas.*

A pesar de la confusión que existe en los constructivistas acerca del conocimiento, al concebirlo como simple visión de lo que está “allí, afuera, ahora, ya”, y al entender entonces la objetividad como el ver sin ninguna mediación las cosas que están delante de nosotros —falsa noción de objeto que los lleva a negar la objetividad del conocimiento—, es indudable y digna de tomarse en cuenta y de promoverse la importancia de su aportación en el cambio radical de la noción de aprendizaje y del papel del estudiante en este proceso; cambio que conlleva necesariamente la exigencia de una didáctica más creativa, inteligente y participativa, aportación que implica sin duda un gran avance en la línea de progreso hacia una educación personalizante, es decir, de esa búsqueda permanente de un desarrollo humano cada vez más integral e integrador de todas las potencialidades y dimensiones de esa consciencia polimórfica en proceso de autoconstrucción que es cada uno de los sujetos educandos y educadores.

Por la relevancia de esta aportación sería muy necesario explorar los fundamentos reales y las exigencias normativas fundantes que nos

permitan clarificar y matizar qué es lo que se debe entender cuando se afirma que el conocimiento se construye y porqué a pesar de ser dinámico, histórico y mediado por la cultura, podemos hablar de un conocimiento objetivo, superando esas falsas nociones de conocimiento y de objetividad que subyacen en la propuesta constructivista.

Un elemento que me parece muy útil para este efecto es constatar que esta visión del conocimiento, como construido a partir de las operaciones conscientes del sujeto, no ha derivado únicamente por el lado de la psicología y específicamente de la psicología genética o por parte de la filosofía y su vuelta al sujeto —existencialismo y fenomenología, por ejemplo— sino que, por otra vía, ha venido a integrarse a nuestra cultura actual a partir del desarrollo de las matemáticas, de las ciencias naturales y aun de la historia y otras disciplinas hermenéuticas.

Sin conocer aún el constructivismo, pues las conferencias que componen esta obra fueron dictadas en el año 1959, Bernard Lonergan en *Topics in education* (1993) aborda claramente esta doble vía al hacer un análisis de la obra de Piaget —en todas las conferencias pero principalmente en la consignada como capítulo octavo de este libro— enfatizando su noción de “grupos de operaciones” que van construyendo el conocimiento y el mundo del sujeto y autoconstruyéndose en su progresiva diferenciación y complejización. Pero además hace un planteamiento muy claro de la manera en que las matemáticas, las ciencias en su concepción moderna y la historia han ido evolucionando hacia este mismo sentido (cfr. caps. 5, 6 y 10).

En su análisis relativo al “nuevo aprendizaje”, el que señala como uno de los problemas básicos de la filosofía de la educación contemporánea, Lonergan plantea de una manera muy seria y bien fundamentada el hecho de que la enseñanza de las matemáticas tenga que cambiar radicalmente, puesto que las matemáticas como disciplina del conocimiento humano han evolucionado desde su enfoque original, nacido con los griegos, que las concebía en función de los objetos y sus definiciones —la elipse, el círculo, los números, los números irracionales, etc.— hacia un segundo estadio en el que se centraban ya no en la comprensión de los objetos sino en el análisis del origen de esos objetos (el ejemplo más claro es el cálculo diferencial) para llegar en este siglo a una concepción nueva que él llama “group

theory” (teoría de grupos), en el que la abstracción no está basada en los objetos o en la génesis de los objetos sino en las operaciones del sujeto —por ejemplo, se define el “cero” como el número que uno puede sumar o restar para obtener lo que ya se tenía, es decir, número es ahora definido en función o como derivación de las operaciones que realiza el sujeto. Se afirma entonces que esta teoría de grupos (de operaciones) es un “tercer estadio en el desarrollo de las matemáticas en el que se pasa del objeto al sujeto” (p. 128).

Del mismo modo, expone cómo la evolución de las ciencias naturales ha ido llegando a cambiar radicalmente las nociones clásicas existentes, haciendo que hoy día estas ciencias hayan pasado de entender sus resultados como ciertos a comprenderlos como meramente probables, de buscar la explicación de las cosas y sus causas a tratar de hacer análisis y síntesis de los conjuntos de relaciones inteligibles entre los objetos, los fenómenos y sus elementos; del ideal lógico a la noción de método y, finalmente según el mismo Lonergan, de proposiciones analíticas al mundo real. Estos cambios han llevado necesariamente a una noción más dinámica del conocimiento y a un mayor énfasis en las operaciones del sujeto científico que investiga —el método— y no tanto en el objeto entendido en la forma clásica.

La historia misma ha ido pasando de una noción en la que se suponía que el historiador debería ser neutral y utilizar lo que Lonergan llama el “principio de la cabeza vacía” para “dejar hablar a los hechos”, como afirmaba Becker —quién lo había aconsejado a un viejo historiador de principios de este siglo (Lonergan, 1988, p. 197)— hacia una visión constructivista del historiador. Lonergan llama a esto una “revolución copernicana” en el campo de la historia y subraya el hecho de que ésta haya llegado a ser “al mismo tiempo, crítica y constructiva” (1988, p. 199). Hoy es claro que el historiador no puede —y no debe— despojarse de su herencia y horizonte cultural al hacer historia, y su trabajo implica construir esa historia tratando de interpretar desde su propio horizonte cómo pensaría y cómo actuaría y valoraría una situación determinada una persona de otro horizonte totalmente distinto en el pasado. Esto es llamado por Lonergan “perspectivismo” y no niega de ninguna manera la objetividad del conocimiento de la historia sino que, desde una noción compleja de

objetividad y conocimiento, pone la objetividad en la auténtica subjetividad del historiador, en su operar atento, inteligente y razonable para hacer esta construcción.

Al constructivismo, entonces, se ha ido arribando por una doble vía: por el análisis del proceso por el cual el sujeto humano llega a entender y a conocer la realidad, el cual es un proceso dinámico, creciente en diferenciación y complejidad, mediado por el significado y constructivo, y por otra parte, a través de la evolución de la manera en que se entienden los distintos campos de objetos de la realidad, llámense estos matemáticas, ciencias naturales, historia, etcétera.

Pero esta doble vía de llegada a la noción de conocimiento, como construcción de los sujetos en su interacción con el mundo y en su interacción entre sí, pone de relevancia lo que Lonergan aporta como la clave para poder entender el conocimiento como un proceso complejo y objetivo: el isomorfismo de la estructura de la consciencia con la estructura de la realidad, es decir, la constatación de que el conocer y lo que se conoce a través de él tienen la misma forma estructural, (Lonergan, 1992, 1993, 1996).

Porque si podemos experimentar y percibir sensiblemente las cosas que componen el mundo en que vivimos es porque este mundo tiene un componente material sensible; si podemos buscar la comprensión y llegar a entender esas cosas que percibimos es porque el mundo tiene una inteligibilidad que es posible de aprehender a través de nuestras operaciones intelectuales; si es posible llegar a afirmar razonablemente juicios sobre lo que nos rodea y sobre nuestra propia realidad interior es porque la realidad tiene un componente de razonabilidad, porque la realidad es cognoscible a través del triple conjunto de operaciones que constituyen nuestro experimentar, entender y juzgar.

Pero obviamente este conjunto de operaciones agrupadas en tres niveles de consciencia que constituyen el conocimiento están mediadas en diferente medida por el significado. Porque aún la experiencia de nuestros sentidos, que podría ser lo más inmediato, tiene ya un componente significativo mediador que se va constituyendo por nuestras experiencias previas; del mismo modo y en mayor medida nuestro entender y nuestro juzgar están siempre mediados por la significación. El conocimiento humano es un conocimiento mediado por la significación, es un conocimiento que se origina como cons-

trucción del sujeto a través de sus operaciones de experimentar, entender y juzgar pero que trasciende el sujeto y se vuelve conocimiento objetivo si la subjetividad que lo originó fue una subjetividad auténtica, es decir, si el experimentar fue atento, si el comprender fue inteligente y si el juzgar fue razonable (Loneragan, 1974; 1992).

Este isomorfismo entre el conocer y lo que se conoce es ese fundamento real que buscamos para trascender el relativismo y el subjetivismo de la corriente constructivista, y estas exigencias de ser atentos, inteligentes y razonables son tres de las exigencias normativas fundantes para entender cabalmente la diferencia entre comprensión y conocimiento que parece estar mezclada y confusa en los textos constructivistas y en su noción de aprendizaje.

Como bien afirmaba La Rochefoucauld; “todo mundo se queja de su memoria pero nadie se queja de su juicio” (en Flanagan, 1997), porque nadie es responsable de su mala memoria pero uno siempre está comprometido y tiene que responder por sus juicios incorrectos o falsos. Esta es la cuarta exigencia normativa fundante presente en la estructura de nuestra actividad consciente intencional que debe contemplarse si se quiere llegar a una educación personalizante. Porque una educación personalizante debe contemplar de manera prioritaria el desarrollo del sujeto dramático, la autoapropiación del sujeto que emerge como sujeto plenamente existencial en el momento en que se abre a una toma de posición ulterior y sublimante (integradora y plenificadora) del conocimiento, que relaciona lo que se ha llegado a conocer de la realidad con la propia vida y con la exigencia de autoconstrucción de esta vida en el ejercicio de la libertad efectiva, en medio de todas las determinaciones externas e internas impuestas por los bloqueos y prejuicios de tipo personal, grupal o general.

La comprensión y desarrollo de este cuarto nivel de consciencia, el nivel de la deliberación y decisión responsable en el que el mundo de los sentimientos juega un papel relevante, es clave para un profesor que pretenda, desde una perspectiva “constructivista constructiva” relacionada con la visión heurística abarcante de educación personalizante, trabajar en la educación de la dimensión ética de sus alumnos trascendiendo las visiones racionalistas que sustentan los métodos de “razonamiento moral” tipo Kohlberg, que se derivan directamente del enfoque de Piaget y que son por ello muy afines al constructivismo tal

como se ha definido hasta hoy (Noddings, 1995). Acerca de este punto he tratado de reflexionar más ampliamente en otro artículo (cfr. López Calva, 1997).

Ésta es una breve exploración de las exigencias normativas fundantes y del sustento de realidad que se derivan de una visión de búsqueda de educación personalizante sustentada en la perspectiva de la autoapropiación desarrollada por Bernard Lonergan en su obra, y que podrían aportar elementos de apoyo hacia una mejor definición y sustento de una perspectiva constructivista hacia un “constructivismo constructivo”, que superando el relativismo, que es sin duda una postura inauténtica, pueda potenciar al máximo la gran aportación que puede significar esta nueva corriente en una aplicación inteligente, crítica y responsable por parte de nuestros profesores en las aulas, para la formación de alumnos mucho más conscientes y comprometidos con la edificación acumulativa y progresiva de su propio proceso educativo.

El túnel

3. *“De la moda lo que te acomoda...”*. Donde se previene al lector, y sobre todo al lector-docente, sobre una cómoda adaptación del constructivismo y se alerta sobre la posibilidad de que sus efectos nos dejen sólo defectos en la educación de nuestros estudiantes.

El riesgo es, pues, que como ha sucedido con otros “ismos” que han sido moda en nuestra educación, el constructivismo sea adaptado a la manera cómoda y sin ninguna exigencia de *trans*-formación docente, creyendo en todos sus postulados como verdades absolutas a pesar de que no existe la verdad absoluta.

Porque como los mismos constructivistas dicen, la adopción de este enfoque requiere de un salto de paradigma por parte del docente, de un cambio de mentalidad que se refleje en la práctica docente cotidiana.

Sin embargo es fácil imaginar a muchos profesores de esos que adoptan fácilmente cualquier moda, pero que adaptan de ella solamente “lo que les acomoda” para poder verse modernos sin esforzar-

se demasiado en el aula para ello. Es muy fácil verlos convertir sus clases en programas de opinión al estilo “El Show de Cristina”, con el argumento de que están “construyendo conocimiento” y dejar que pasen las horas y los semestres en discusiones obscuras e interminables donde no se concluye nada “porque no hay que imponer nada a los alumnos, porque cada quien tiene su verdad y no hay verdades objetivas”. Es muy fácil imaginarlos aceptando todas las preguntas y las sugerencias de los estudiantes, desde las más relevantes y relacionadas con la materia hasta las más absurdas y disparadas del contenido, con el argumento de que se “deben valorar las opiniones de todos los alumnos”. Es muy fácil imaginarlos descargando en los alumnos la responsabilidad de preparar los temas porque “todos vamos a ir construyendo el conocimiento en clase y yo no les voy a transmitir mis conocimientos como cualquier profesor tradicional haría”. Es muy fácil verlos construyendo confusión en lugar de comprensión, opinión en vez de conocimiento, caos en lugar de mundos coherentes y cada vez más diferenciados.

El problema que puede surgir nuevamente es que los efectos de este nuevo “sismo”, producido en nuestro mundo educativo sólo a nivel superficial a partir de la moda del constructivismo, sean solamente defectos nuevos y más modernos, viejos trucos legitimados con nuevos discursos, falta de compromisos reales en lugar de respuesta a los retos actuales de esta educación, que está pidiendo a gritos un cambio, pero que cada vez que ve esperanzada cómo se mueven las olas y se agitan las aguas, normalmente estancadas, por la llegada de una nueva propuesta con elementos legítimos de progreso comprueba como al final de toda esta agitación solamente queda una pequeña resaca de formas que cambiaron para que en el fondo todo pudiera seguir igual...

La luz

3 *“De la moda lo que te incomoda...” Donde se exploran brevemente las aportaciones auténticas de la perspectiva constructivista hacia una educación personalizante y los retos trans-formativos que esto le plantea al docente.*

El reto para lograr este “constructivismo constructivo”, es decir, una

aplicación auténtica del constructivismo que supere sus limitaciones relativistas y subjetivistas y aproveche al máximo el potencial de su propuesta radicalmente transformadora del sentido y la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) consistiría en tratar de pasar del dicho tradicional que, tal como está expresado ya, reza: “de la moda...lo que te acomoda”, a una formulación más novedosa, constructiva y comprometedora para los docentes que diría algo así como: “de la moda...lo que te incomoda...”

Porque en efecto, la tendencia común es hacer moda toda propuesta educativa que aparece en el escenario adaptándola acríticamente al aula y adoptando solamente las partes agradables o cómodas de ella, pero evitando todo compromiso con cambios en los propios esquemas intelectuales o en las actitudes y valores éticos que rigen nuestra práctica docente cotidiana. Pero muy pocos profesores reciben las propuestas atentamente, las tratan de comprender y de analizar críticamente, revisan sus implicaciones profundas para el propio ser y quehacer docente y deciden responsablemente si adoptan o no, y en qué medida, esta nueva teoría, corriente o método que se les está proponiendo. Muy pocos docentes están dispuestos, si se dan cuenta que esto vale la pena, a aceptar de la moda “lo que les incomoda”, es decir, lo que les implica un esfuerzo de autocorrección o aun de *trans*-formación de fondo, o, en palabras de los mismos constructivistas, “un cambio de paradigma”.

Como he tratado de establecer en los apartados anteriores, el “cambio de paradigma” que implica la adopción de un “constructivismo constructivo” o auténtico en el aula, visto desde la perspectiva de una educación personalizante, no es el simple cambio de la posición que defiende la verdad absoluta en manos del docente a la postura que niega la objetividad del conocimiento y la existencia de una realidad independiente de nuestras percepciones o comprensiones diversas. El genuino cambio de paradigma en este asunto consiste en un paso de la inautenticidad a la autenticidad, y esto implica necesariamente la *trans*-formación intelectual y moral del profesor, un cambio radical en la orientación y el sentido de su manera de entender y de vivir el conocimiento, la docencia, y necesariamente porque la docencia es una de las profesiones donde la calidad profesional está íntimamente ligada a la calidad personal de la propia existencia (Hansen, 1996).

Porque un docente que pretenda ser genuinamente constructivista, es decir, un docente que asuma que el aprendizaje es un proceso activo por parte del sujeto educando, que implica el desarrollo y progresiva apropiación del conjunto de sus operaciones de experimentar, entender, juzgar, deliberar y decidir, y por tanto el descubrimiento y despliegue de sus exigencias de ser atento, inteligente, razonable y responsable, es un docente que tiene necesariamente que empezar por explorar, descubrir, desarrollar y gradualmente apropiarse sus propias operaciones en todos estos niveles —el método que es él mismo (Ancona, 1990)— y su capacidad de atención, inteligencia, razonabilidad y responsabilidad en el ejercicio docente, en la didáctica que predomina en su práctica cotidiana. Para ello es necesaria la *trans*-formación del docente en lo intelectual y en lo ético, un cambio radical en la estructura y contenido de su mente y en la orientación de su corazón, y esto no es un acto que suceda en un momento sino un proceso permanente, contradictorio e imperfecto de búsqueda de autenticidad y alejamiento de la inautenticidad.

Este proceso de *trans*-formación docente tiene que partir de la persona del docente en todas sus dimensiones y asumiendo el polimorfismo de la consciencia para tratar de reinterpretar y cambiar en lo posible la cultura escolar o universitaria en que vive; discernir las demandas sociales auténticas e inauténticas sobre su propio quehacer; reaprender y revalorizar la historia de su propia tarea con sus elementos de progreso y de decadencia para, a partir de todas estas dimensiones dinámicas, progresivas e inacabables, emprender la *trans*-formación de su visión de la docencia y, a partir de ella, de su propia práctica cotidiana, que tiene que llegar entonces a ser una praxis creativa, crítica y comprometida con la personalización progresiva de sus estudiantes y con la humanización paulatina del mundo que le rodea.

Como se verá, esto no es un asunto de simple moda, no es algo que implique solamente tomar lo que acomoda sino un compromiso que tiene muchos elementos que realmente incomodan, sacan de balance, rompen los esquemas preestablecidos y pretenden cambiar radicalmente las rutinas y los rituales que constituyen la propia práctica docente que da seguridad porque ya se domina. Esta *trans*-formación docente es realmente un cambio más que de paradigma, de horizonte de comprensiones, intereses, significados y valoraciones que permi-

tan al docente analizar todo nuevo paradigma a la luz de una perspectiva trans-cultural y trans-histórica en progresivo descubrimiento que pretendemos aquí formular bajo el nombre de educación personalizante, pero que no puede quedar contenida completamente en esta formulación.

Es claro entonces que tampoco se trata simplemente de aprender nuevos métodos o técnicas para aplicar en el aula, sino de intentar reflexionar profundamente para generar un cambio radical acorde con las exigencias de esta “revolución copernicana” en la educación, que constituye el reto de centrar la educación en los procesos de desarrollo y autoconstrucción de los estudiantes y no en los contenidos que “sabe” y “transmite” el profesor en el aula; un cambio del objeto al sujeto, es decir, del alumno como objeto pasivo receptor de información al alumno como sujeto activo constructor de su aprendizaje.

Este cambio está implicado en los diversos desarrollos y aportaciones a esta búsqueda que llamamos educación personalizante y puede encontrarse parcialmente formulado en Dewey, en Rogers, en Freire, en Piaget, o bajo la etiqueta de “constructivismo”, pero es en el fondo una exigencia humana que emerge con cada vez mayor fuerza y consistencia y que está exigiendo la *trans*-formación docente que haga que los profesores estemos a la altura de nuestro tiempo.

Conclusión “conclusiva”

“La luz al final del túnel”. Donde se hacen algunas reflexiones finales respecto al valor de un “constructivismo constructivo” en la búsqueda de una educación auténtica o personalizante.

La luz al final del túnel por todos anhelada es precisamente eso: es luz porque orienta la mirada y da sentido a los pasos para dirigirlos hacia una meta común desconocida, pero ubicada por ahí por donde esos rayos luminosos nos están indicando, pero está siempre al final del túnel, siempre más allá de nosotros, siempre en proceso de ser alcanzada. Cada vez que damos un paso esa luz se aleja otro, quizá lo menos importante es llegar algún día a ella porque la finalidad de esa luz es mantenernos caminando y darnos una pista sobre la dirección hacia la cual caminar.

Esta imagen puede servir muy bien para entender lo que se quiere decir con el término educación personalizante que se ha venido mencionando como sustento de esta reflexión sobre el constructivismo en educación, con su propia luz y su propio túnel. Puede servir muy bien para entender la perspectiva de la autoapropiación, que sustenta a su vez esta noción educativa: ambas son como esa luz al final del túnel, que está siempre más allá de nosotros y a la que nos aproximamos progresivamente sabiendo que seguramente jamás la habremos de alcanzar a comprender y a vivir del todo. Sin embargo, esta luz nos llama, nos guía, se deja conocer parcialmente y de manera acumulativa en la historia, nos reta a caminar y a seguir continuamente vigilando y reorientando nuestros pasos.

La educación personalizante es esa búsqueda permanente del contenido de la auténtica educación, es decir, de una intervención sistemática y planificada que facilite de manera integral e integradora el desarrollo de cada sujeto humano en todas sus dimensiones y desde todas sus contradicciones y bloqueos, y el desarrollo de una humanidad más acorde con lo que la propia consciencia está exigiéndole ser.

A esta perspectiva global, heurística, abaricante, podemos referir todas las propuestas educativas novedosas y analizarlas de manera inteligente y crítica hacia una incorporación responsable de sus elementos auténticos de progreso, tratando de eliminar sus elementos inauténticos que producen o reproducen la decadencia. Haciendo esto podemos evitar el paso sucesivo de las modas que dejan solamente lo que "le acomoda" a los docentes, el paso recurrente de los "ismos" que producen "sismos" superficiales que a la larga dejan solamente formas y defectos como únicos efectos de su paso por la historia de la educación. Cambiar para seguir igual, eso es lo que a toda costa hay que tratar de evitar en cada nueva propuesta pedagógica.

Desde esta perspectiva, aquí he tratado de valorar el constructivismo con la mejor intención de evitar que se tome como una simple moda, que se introduzca dogmáticamente como un nuevo "ismo" y que, desperdiciando la oportunidad de responder a los retos auténticos que implica para una docencia *trans*-formada y *trans*-formadora nos deje solamente visiones relativistas y subjetivistas inauténticas que añadan más confusión a la confusión y más crisis a la crisis de nuestra educación contemporánea.

Ojalá que el nuevo aire de esperanza que cada propuesta educativa novedosa trae consigo pueda dejar, en el caso del constructivismo, el auténtico compromiso que haga a todos los docentes tomar de esta nueva moda “lo que les incomoda” y los invita, más allá de un cambio de apariencia, a una verdadera *trans*-formación de su mente y su corazón.

Referencias

- ANCONA, A. (1990), “La palabra que procede de la universidad”, en *Magistralis*, no.1, UIA-GC. Puebla.
- ASTIN, A. (1993), *What matters in college?*, Jossey-Bass, San Francisco.
- BRUNER, J. (1964) No.19 “The course of cognitive growth”, *American Psychologist*.
- CHOMSKY, N. (1977), *Language and responsibility*, New York. Pantheon Books.
- DEWEY, J. (1963), *Experience and education*, New York, Macmillan Publishers.
- FLANAGAN, J. (1997), *Quest for self-knowledge, An essay on Lonergan's philosophy*, Toronto, Toronto Universty Press.
- FOSNOT, C.T. (*in press*), “Rethinking science education: a defense of Piagetian Constructivism”, *Journal for research in science education*.
- FREIRE, P. (1982), *Pedagogía del oprimido*, México, Ed. Siglo XXI.
- GAGO, A. (1986), *Modelos de sistematización del proceso de enseñanza aprendizaje*, México, Ed. Trillas.
- GRENON BROOKS, J. & M. BROOKS (1993) *In search of understanding. The case for constructivist classrooms*, Alexandria, Virginia, Association for Supervision and Curriculum Development.
- HANSEN, D. (1996), *The call to teach*, New York, Teachers College Press, Columbia University.
- KOHN, A. (1992), *No contest. The case against competition*, Boston-New York, Huguhton-Mifflin.
- LONERGAN, B. (1974), *A second collection*, Toronto, University of Toronto Press.
- _____,(1988), *Método en teología*, Salamanca, Ed. Sígueme.
- _____,(1992), *Insight. A study of human understanding*, Toronto,

- University of Toronto Press.
- _____.(1993), *Topics in education*, Toronto, University of Toronto Press.
- _____.(1994), *Method in theology*, Toronto, University of Toronto Press.
- _____.(1996), “The notion of structure”, in *Method*, vol. 14, no. 2, The Lonergan Institute at Boston College.
- LÓPEZ CALVA, M. (1997), “Vivir en el pantano. Un ensayo contra la educación en valores”. Inédito.
- _____. (1998), *Mi rival es mi propio corazón. Educación personalizante y trans-formación docente: hacia una visión integral del proceso educativo*, tesis doctoral, Universidad Autónoma de Tlaxcala, inédito.
- NÉRICI, I. (1980), *Metodología de la enseñanza*, México, Kapelusz.
- PANSZA, M. *et al.* (1987), *Fundamentación de la didáctica*, México, Gernika.
- ROGERS, C. (1983), *Libertad y creatividad en educación*, México, Paidós.
- RUGARCÍA, A. (1996), *Educación en valores*, Puebla, UIA-GC.
- VON GLASERSFELD, E. (1981), “The concepts of adaptation and viability in a radical constructivist theory of knowledge”, in *New directions in Piagetian theory and practice*, Edited by I.E. Sigel, Brodinsky and Golinkoff, Hillsdale, N.J.