

El constructivismo y su papel en la innovación educativa

MANUEL VILLARRUEL-FUENTES¹



Resumen

La necesidad de desarrollar propuestas innovadoras que propicien los cambios que el nuevo siglo reclama, ha llevado a considerar el constructivismo como la alternativa más prometedora. Sin embargo, es evidente que existe una gran confusión en torno a las premisas que alimentan esta cosmovisión, la cual se hace evidente al revisar la extensa y variada literatura que existe al respecto. Es por ello que en el presente documento se analiza la naturaleza de dichas dispersiones conceptuales, en busca de elementos que orienten una mejor práctica educativa dentro de los centros escolares.

Descriptor: Gestión de calidad, Innovación, Constructivismo, Holismo.

Constructivism and its Role in Educational Innovation

Abstract

The need to develop innovative proposals that promote the changes the new century demands has led to consider constructivism as the most promising alternative. However, it is clear that there is great confusion about the assumptions that feed this worldview, which is evident when reviewing the extensive and varied literature that exists in this regard. That is why in this paper examines the conceptual nature of these dispersions in search of better information to guide educational practice in schools.

Keywords. Quality management, Innovation, Constructivism, Holism.

[Artículo recibido el 5/06/2011
Artículo aceptado el 18/09/2011
Declarado sin conflicto de interés]

¹ Profesor investigador del Instituto Tecnológico de Úrsulo Galván. Coordinador de Investigación Educativa. SEP-DGEST. dr.villarruel.fuentes@gmail.com

Introducción

Durante las dos últimas décadas, el abordaje conceptual y metodológico denominado “constructivismo cognitivo” ha impactado contundentemente en los espacios educativos latinoamericanos. En tanto cosmovisión que intenta explicar los distintos planos o dimensiones en que se expresa la trilogía integrada por la realidad-objeto-conocimiento, su discurso se ha visto matizado por distintas posturas acerca de lo que es su ontología y teleología. En este sentido, el trato que se le dispensa actualmente en los reportes y artículos publicados parece indicar que casi cualquier definición es posible.

Con todo ello, la relevancia de esta temática estriba en encontrar las premisas que alimentan esta cosmovisión de lo educativo, en virtud de ser precisamente en ella donde anidan una familia de cosmogonías, que van desde su concepción y aplicación “pura”, hasta aquellas que toman prestado ciertos elementos conceptuales para desde ahí estructurar sus propios cuerpos teóricos, que se asumen independientes en tanto afirman haber configurado sus propias matrices conceptuales y semánticas, entre ellas es posible citar la ecopedagogía, la ecoformación, la teoría ecológica de la educación y la educación planetaria.

Por si esto fuera poco, la propia dinámica constructivista anima a los educadores, investigadores y pedagogos a desarrollar abordajes metodológicos que acompañen, y de alguna manera expliquen en la práctica, el sentido y la intención de estos cuerpos teóricos. De aquí se desprenden una serie de estrategias y acciones que propugnan por el trabajo cooperativo y colaborativo, en busca de orientar el desarrollo humano sostenido, al mismo tiempo que se erigen como antídotos para la consabida complejidad de los fenómenos educativos. Se habla así de una nueva didáctica, que como cualquier otra pretende ser universal, mientras permite al maestro actuar en su contexto inmediato de operación. En todos los casos la *intención*, que antaño se decía encubierta en todo acto educativo, surge a la luz de la reflexión y la vigilancia epistémica que el propio constructivismo exige para sí y para los que se apropien de él. Constructos como “integral” y “holismo” se convierten en las bases para repensar las viejas ideas de hombre, escuela, sociedad y educación propias del modernismo, lo que ha de decir de muchos evidencia una crisis paradigmática coyuntural.

Se habla así de un posmodernismo que trata de reinventar la condición humana a partir de nuevos paradigmas, mismos que encuentran en el constructivismo su panacea más recurrente. Se piensa de esta forma en dotar al ser humano de una nueva visión de la realidad bajo la cual opera, transmutando de la simple explicación decimonónica hasta la comprensión de aquello que se dice conocer. Es sobre esta plataforma que las relaciones sociales, establecidas principalmente sobre la base de sus aspectos culturales, se reconfiguran para construir nuevos códigos morales que modifican los conceptos del bien y el mal, de lo correcto y lo erróneo, de las certezas y las nuevas incertidumbres. En otras palabras, de aprender a vivir y convivir, particularmente en los acotados espacios escolares, los cuales bajo este paradigma se amplían para volverse planetarios.

Estas premisas justifican el tratar de entender ese complejo fenómeno humano llamado “constructivismo”, en busca de hacer accesible su gestión dentro de la nueva educación del siglo XXI, lo cual no será posible en tanto los maestros no lo incorporan a su cotidiana práctica educativa. Hasta entonces se podrá hablar con seriedad de una educación con rostro humano, cuyo carácter global recupera la visión y misión de los grandes pensadores de nuestra época. ¿Será que la educación ya encontró en el constructivismo su personal bosón de Higgs? Nadie puede saberlo a ciencia cierta, por lo que se hace obligatorio el intentar distintos acercamientos a su comprensión.

Una verdad distinta o una imagen distinta de la verdad

Ya se señaló de alguna manera la enorme confusión que predomina en torno al constructivismo y sus acepciones. Polisémico como es, los debates a que ha dado lugar se han convertido al paso del tiempo en claros ejemplos de lo bizantino de la condición humana, la cual intenta siempre construir a partir de la negación del otro. Por ello es indispensable revisar los sustratos bajo los cuales se alimenta el disenso y la confrontación ideológica, en busca de alguna línea base que en calidad de hilo conductor oriente hacia terrenos más fértiles, donde el entendimiento no se imponga por el simple uso de la razón. La idea es seguir a Morin (1999) e ir en busca de las “operaciones lógicas maestras” del constructivismo. Entre ellas es posible destacar:

Constructivismo radical: "...En la psicología cognitiva hay consenso en que la gente no registra las experiencias en forma pasiva, sino que interpreta la información nueva con la ayuda de los conocimientos y la experiencia previa. Éste es el sentido con que la psicología utiliza el término "constructivismo..." (Anderson, 2001:95). Se entiende como radical debido a que niega la necesidad de una guía mediadora.

Constructivismo piagetano: "...Las personas no entienden, ni utilizan de manera inmediata la información que se les proporciona. En cambio, el individuo siente la necesidad de "construir" su propio conocimiento. El conocimiento se construye a través de la experiencia. La experiencia conduce a la creación de esquemas. Los esquemas son modelos mentales que almacenamos en nuestras mentes. Estos esquemas van cambiando, agrandándose y volviéndose más sofisticados a través de dos procesos complementarios: la asimilación y el alojamiento..." (Piaget, 1955:15).

Constructivismo vygotskiano: "...El constructivismo social tiene como premisa que cada función en el desarrollo cultural de las personas aparece doblemente: primero a nivel social, y más tarde a nivel individual; al inicio, entre un grupo de personas (interpsicológico) y luego dentro de sí mismo (intrapicológico). Esto se aplica tanto en la atención voluntaria, como en la memoria lógica y en la formación de los conceptos. Todas las funciones superiores se originan con la relación actual entre los individuos..." (Vygotski, 1978:22).

Constructivismo ecléctico: "...El constructivismo se plantea el desarrollo personal haciendo énfasis en la actividad mental constructiva, actividad auto constructiva del sujeto para lo cual insiste en lograr un aprendizaje significativo mediante la necesaria creación de situaciones de aprendizaje por el maestro, que le permiten a los alumnos una actividad mental y también social y afectiva que favorece su desarrollo..." (Ferreiro, 2008:3). En este se combinan los dos anteriores. Otro ejemplo sería, en esta misma vertiente: "...la construcción de conocimiento es un proceso situado en un determinado contexto cultural e histórico, contexto que también es generado en dicha construcción. La construcción del conocimiento es, a la vez, un proceso individual y social, y se produce simultáneamente en ambos planos..." (García y Cano, 2006:122).

Sobre esta base, es posible suponer que la matriz disciplinar que daría como consecuencia su condición de paradigma aún se encuentra dispersa, o bien en su estado más laxo. Por estos motivos, no existe una reconceptualización del objeto de estudio que le es propio, ni un método de estudio de la propia teoría que dice representar. En otras palabras, no es posible sistematizar los diversos cambios que se observan en el ejercicio de su implementación dentro de los espacios educativos. La consecuencia: un manejo ecléctico, cuando no arbitrario, de sus incipientes postulados; y en un plano mayor, a la ausencia de una epistemología del objeto. En esto puede existir controversia, en virtud de diversas propuestas que sobre el particular expresan la identificación de una matriz. Tal es el caso de Yáñez *et al.* (2001), quien establece que las actitudes proactivas del ser humano, la esencia tácita de sus procesos de ordenación y clasificación, así como la inmersión de la experiencia humana en un ámbito social (lenguaje) son la matriz disciplinar del constructivismo. Con ello parecen confundir la forma con el fondo, el procedimiento con sus indicadores de operación, el *hacer* con el *ser*.

Es precisamente en este aparente arbitrario conceptual que las nociones y significaciones de uso cotidiano llevan impregnados los vestigios de las distintas corrientes que le antecedieron: el conductismo y el cognoscitismo. El primero empleado como tesis a debatir y contrastar, y el segundo como su *alter ego*, el cual le brinda identidad y sentido de origen.

Ante la imposibilidad de identificar, delimitando, su propio fenómeno objeto de estudio, el constructivismo se ve confrontado con la realidad que dice estudiar. Es en sí mismo una subjetividad que intenta explicar y comprender un universo que afirma no estar en el plano concreto de la realidad. Weimer (1984), citado por Guidano (1994), establece que bajo su visión, el ser humano crea teorías sobre el ambiente y sobre sí mismo, teorías a través de las cuales opera en el mundo. De ser cierto, entonces el constructivismo es el resultante de este mismo proceso de subjetivar e intersubjetivar la realidad (al interactuar con los otros). Sujeto y realidad son entonces lo mismo. Esto expondría el porqué de tantas versiones de dicho constructivismo (también llamadas "familias"): no son sino las interpretaciones que cada ser humano hace de la realidad, en un esfuerzo por explicar y explicarse tanto el mundo como a sí mismo (sistema diferenciado, que involucra tanto el conocimiento como el autoconocimiento, lo que permite que el sujeto explique de forma consistente su prác-

tica cotidiana). Con base en ello, a continuación se disertará sobre algunas dimensiones poco exploradas de este debate, las cuales aspiran a contribuir a su eventual esclarecimiento.

Sus diversos orígenes

Como es bien sabido, los antecedentes del paradigma constructivista en la educación se encuentran en los trabajos realizados por Lev S. Vygotski (1896-1934) y Jean Piaget (1896-1980). Al poner sobre la mesa las aportaciones de ambas posturas teóricas, se puede afirmar que el constructivismo hace un particular énfasis en la búsqueda epistemológica acerca de la génesis y desarrollo del conocimiento, pero también de la cultura. Es precisamente esta apertura a la diversidad la que le ha llevado a aceptar las amplias contribuciones teóricas provenientes de diversas áreas disciplinares como las matemáticas, lingüística, biología, lógica, filosofía, física, educación, pedagogía, entre otras, significándose así como una relativa nueva tendencia, en la medida en que asume en su estudio los enfoques multi, inter y, más recientemente, transdisciplinarios.

Lo cierto es que a decir de muchos el constructivismo es una *corriente* posmoderna, que cobra vida en los postulados de intelectuales como Gregory Bateson,¹ Kenneth Gergen,² Paul Watzlawick,³ Humberto Maturana,⁴ White,⁵ entre otros, cuyos antecedentes es posible localizarlos en los postulados filosóficos constructivistas de propio Emmanuel Kant, cuyas ideas y juicios sintéticos *a priori*, además de su analítica y dialéctica trascendentales, reflejan la visión sistémica del espíritu y la posición humana. Ya no más dualismos: el objeto y el sujeto son siempre uno. Para Kant no hay el mundo que existe y el mundo que es percibido. Por ello dirá el filósofo que es imposible saber algo acerca de *la cosa en sí*. Ante ello ni la teoría de la relatividad pudo, ya que insistió en defender las leyes de la causalidad; no obstante la física cuántica comulga hoy en día con el principio de que *las cosas no son lo que parecen*. ¿Entonces cómo conocerlas? La respuesta no es simple: mientras el ser humano continúe cautivo en la caverna de Platón, deleitándose con las sombras que mira pasar, poco se podrá avanzar en el entendimiento del universo.

Sobre estos cimientos conceptuales y teóricos, el constructivismo posmoderno considera que el cerebro no es sólo un recipiente vacío donde se depositan las informaciones que provienen de la realidad, sino una entidad que construye la experiencia y el co-

nocimiento, les ordena y brinda forma. Es esa misma experiencia la que se explica a partir de reglas de pensamiento que la hacen posible. Por ello la ciencia, basada en modelos matemáticos, la cual ha tenido éxito para interpretar una naturaleza que se dice repetible en el tiempo, no ha podido hacer lo mismo con conceptos mentales como: intención, motivación y sentimiento, ya que no son figuras o imágenes fijas y listas para su aprehensión. Bajo estas premisas, incluso la misma matemática, como asegura Roger Penrose, no es producto de una *invención*, sino de un *descubrimiento*, que se asume como un pensamiento ordenado; por ello matemática y pensamiento se rigen por las mismas leyes. Dicho de otra manera, si la realidad es aquello que se encuentra representado en los modelos matemáticos, entonces la realidad es pensamiento establecido.

Con base en ello, la dispersión conceptual que acompaña al constructivismo se hace más patente. Mazarío y Mazarío (2000), dirán al respecto que muchos autores sostienen que el constructivismo es básicamente un *enfoque* epistemológico, al basarse en la interacción que se establece entre el objeto de conocimiento y el sujeto que aprende; es decir, la relación objeto-sujeto. Mientras que para otros, se trata de una nueva forma de conceptualizar el conocimiento (aprendizaje).

Barraza (2002) propone considerar al constructivismo como una *concepción* del aprendizaje y de la enseñanza, designada por algunos académicos como pedagogía constructivista, la cual se encuentra conformada en su núcleo teórico básico a partir de cuatro categorías de análisis: constructivismo, aprendizaje significativo, esquema de conocimiento e interactividad. Para que se realice la construcción del conocimiento en la escuela, señala Barraza, es necesario considerar el triángulo interactivo conformado por la actividad mental constructiva del estudiante, los contenidos de aprendizaje que representan los saberes culturales construidos socialmente y la función del maestro, orientada a enlazar el aprendizaje del estudiante con el conocimiento culturalmente establecido.

En este mismo orden de ideas, Hernández-Lira (2007), desde la psicoterapia cognitivo-conductual plantea que "...un progreso contemporáneo dentro de la revolución cognitiva es el que se conoce como constructivismo o *metateoría* constructivista. El constructivismo...subraya la naturaleza activa-proactiva del conocimiento. El constructivismo propone una actividad intrínseca que se organiza por sí misma co-

mo explicación para entender los procesos del conocimiento. El cerebro-mente pasa a ser un sistema orgánico de actividades relacionadas unas con otras. El constructivismo hace hincapié en el funcionamiento de los procesos de ordenación tácita (inconsciente), en la complejidad de la experiencia humana y en las ventajas de una aproximación al conocimiento entendido como un proceso continuo” (p. 16).

Finalmente es posible concebir al constructivismo como un *modelo*, del cual se puede derivar a su vez un submodelo. Rodríguez-Villamil (2008) lo describe así: “...se insiste, en diferentes documentos, en la importancia de formar estudiantes para el análisis, la crítica y el razonamiento a través de la construcción significativa del conocimiento y de la formación para la vida ciudadana. Por esto entre otras razones, se propone... una mirada diferente a la ya conocida en los últimos veinte años: pasar del *modelo* educativo constructivista al modelo constructorista” (p. 73). El propio autor sustenta en sus argumentos la posibilidad de desagregar el constructivismo, entendiéndolo como algo único, y no como algo diferenciado. Obviamente, con ello se soslaya de un solo golpe toda la diversidad de abordajes que actualmente recrean el escenario educativo y que en este documento se encuentran citados.

Este mismo autor sostiene que en el plano educativo el constructivismo se ocupa de la manera en que el conocimiento se construye en el sujeto, a nivel intrapsíquico, y por ende, individual. Se habla así de “un sujeto ideal”, cuyo funcionamiento mental se explica gracias a los mecanismos internos que todos los sujetos portan y que desarrollan con considerable independencia del contexto social (nótese como intenta desmarcarse del componente social que algunos autores le atribuyen al constructivismo, no como algo secundario, sino como algo prioritario; con ello el autor busca justificar su versión final acerca del constructorismo). De acuerdo con ello, el constructorismo, al retomar los aportes del constructivismo y de la psicología social genética, se asume intersíquico y colectivo, ocupándose de la acción del sujeto en el campo de lo social. Todo lo anterior refuerza la conclusión básica que de entrada se señaló, al asentar la dispersión teórica bajo la cual se acuña el constructivismo.

¿Cómo puede el maestro atender la necesidad de dirigir su práctica educativa hacia estas vertientes educativas, tan imprecisas y laxas? ¿De qué manera es posible pensar así en un nuevo paradigma al que muchos llaman ya dominante? Si esta última declara-

ción es cierta: ¿Cuáles son las directrices, esto es, los límites paradigmáticos a los que se debe el maestro? ¿Cómo “construir” una práctica educativa coherente a partir de estos trozos de información? Al parecer el constructivismo es la nueva quimera de la educación ¿O será que la educación se ha vuelto con él una quimera?

Paradójicamente aquí subyace una pregunta esencial en la que se debe reflexionar: ¿Es el constructivismo una corriente, enfoque, concepción, metateoría o modelo? Pero antes de hacerlo con sentido crítico, es indispensable no perder de vista que el problema básico para la enseñanza-aprendizaje siempre ha sido averiguar cómo las personas representan mentalmente su conocimiento acerca de lo que les rodea, cómo operan con esas representaciones y cómo éstas pueden construirse, re-construirse, adaptarse y emplearse tanto en contextos escolares como en ambientes cotidianos. Es decir, comprender, y no sólo explicar, por qué el ser humano piensa cómo piensa y hace lo que hace.

La razón y sus motivos

¿Hacia dónde se dirige actualmente el constructivismo? Es válido plantearse esta pregunta a la luz de los nuevos escenarios educativos internacionales, que en mucho recrean realidades inéditas, a fin de esclarecer la confusión bajo la cual se examinan. ¿Es este el constructivismo que se necesita para dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades y sus conjuntos? tal como Morin (1999) lo reclama. Sobre esta vertiente de análisis, son posibles varios caminos en estos momentos: 1) seguir desarrollando propuestas pedagógicas que contengan fundamentos epistémicos y didácticos laxos, sencillos y coherentes, verdaderas recetas prácticas que prometen alcanzar con relativa facilidad el ideal constructivista; 2) cuestionar esta visión anterior y recuperar la complejidad de esta cosmovisión, adjudicando el reto de enfrentar la posmodernidad y todo lo que ella implica, sobre todo los enfoques de innovación que ahora reclaman cambios con rumbo; 3) buscar una identidad propia, cuya naturaleza se alinee con sus orígenes y propósitos, abriéndose hacia los nuevos cauces del pensamiento integrador, sobre todo el denominado transdisciplinar, complejo en esencia, pero esclarecedor de la realidad, ello sin descartar las tendencias definidas como “críticas” (didáctica crítica, pedagogía crítica); 4) marcar su distancia con respecto a la

posmodernidad (para muchos el verdadero origen del constructivismo), a fin de reclamar independencia, si no ontológica, al menos teleológica, la cual le permita resistir los avatares del tiempo y las severas críticas que le ubican como la hija legítima del movimiento humanizador.

Sea cual sea la tendencia que cada educador decida seguir, lo importante es someter a revisión exhaustiva y permanente los fundamentos que le dan vida. Alejar de entrada aquello que le perturba, le confunde y sobrevalora. En este último aspecto se habrá de cuidar, en calidad de vigilantes reflexivos, que ésta o cualquier otra propuesta (la cual se asuma omnipresente y totipotencial), en vez de coadyuvar a la mejora de la educación y de la escuela en general, no esté contribuyendo a la configuración de la llamada “*escuela de la ignorancia*”, a la que Jean-Claude Michéa concibe como la generadora de una educación hecha para que el sistema educativo no funcione. En el sentido en que el autor concibe a la educación, se habla de una situación problemática, y por ende conflictiva, derivada de un sistema educativo “globalizado y de alta calidad” que no puede ser avalado y garantizado por el sistema económico, donde individuos con excelente preparación deben competir por muy pocos puestos de trabajo. Sobre esta base se afirma categóricamente, que es mejor dejarlo todo en manos del darwiniano sistema de selección natural (ahora social), donde de un sistema educativo mediocre emergen por esfuerzo propio los pocos “talentos” que necesita el sistema.

Aunque esto puede parecer un desatino conceptual, lo cierto es que en América Latina es real. Bajo el espejismo de lo constructivo, los planes y programas de estudio se encuentran plagados de aforismos y máximas que envuelven una retórica indescifrable para el maestro, particularmente el del nivel superior, el cual en un gran porcentaje adolece de la formación pedagógica o andragógica que se necesita para decodificar las complejos algoritmos semánticos que suelen integrar las propuestas de los grandes teóricos constructivistas.

El problema se agudiza cuando los maestros más avezados, quienes se han apropiado de cierto bagaje conceptual, se animan a estructurar propuestas a las que califican como “innovadoras”, sin saber que el simple cambio no conlleva innovación. Si bien estas propuestas son siempre bienintencionadas, el problema estriba en que sólo existen en el imaginario de quienes las proponen. No existe en lo general una cultura que promueva, o incluso exija, la escritura de

estos ofrecimientos educativos. Por ello se encuentran exentos de la necesaria crítica que debe acompañarlos en su camino a convertirse en verdaderos modelos.

El constructivismo como garante de la innovación

En necesario hacer un alto en el camino para reflexionar en torno al papel que está jugando el constructivismo en el ámbito de la innovación educativa. Aunque de muchas maneras este asunto ya ha sido atendido por diversos autores, es necesario brindarle una atención particular, dado que orienta el sentido de los enfoques que siguen las familias teóricas constructivistas.

Resulta interesante para efectos de cumplir con este fin, traer al escenario de la disertación las aseveraciones de Carbonell (2002), quien desde una severa crítica hecha hacia la educación escolar, refiere una indiferencia extrema de ésta, en su calidad de institución social, al señalar que no ha sabido responder a las exigencias cambiantes de una cultura que reclama nuevas identidades, valores y ética.⁶ Ante este panorama de aparente abandono, el autor realiza un comparativo que sin lugar a dudas deja en desventaja a la “escuela”. Más allá de que justifica esta postura de desidia institucional, bajo los referentes de un estigma económico que lo regula todo, Carbonell invoca a la innovación como la solución posible.

Bajo estas premisas, la innovación es vista como “...una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas...” (Carbonell, 2002:17). A lo que añade además la incorporación de “...nuevos proyectos y programas, materiales curriculares, estrategias de enseñanza y aprendizaje, modelos didácticos y otra forma de organizar y gestionar el currículum, el centro y las dinámicas de grupo...” (Carbonell, 2002:17). Nótese la legión de categorías y líneas de análisis que propone el autor, quien no desconoce esta diversidad tan amplia de abordajes, los cuales tienden a ser más dispersos en función a la realidades políticas, sociales, económicas, etc., en que se sitúen los “contextos de actuación para la innovación”. Esto no hace sino complejizar lo que de origen se encuentra ya caóticamente estructurado.

Todo lo anterior hace suponer erróneamente, a quien se embarca en la odisea de innovar, que todo cambio es innovación, o como lo señala Carbonell

(2002) citando a Fullan (1992) “no siempre un cambio implica mejora, pero toda mejora implica un cambio...” O mejor aún: aunque toda mejora implique un cambio, este cambio no siempre lleva a optimizar. Esto puede parecer un contrasentido, sin embargo, cuántas veces se ha visto que dichas mejoras, vestidas de reformas aisladas,⁷ no hacen sino generar confusión dentro de la cultura organizacional de la institución educativa, la cual para bien o para mal muestra cierto nivel de eficacia. En aras de alcanzar los nuevos estándares u objetivos de calidad, se busca anular los procesos sociales y los ritos escolares que se subsumen al “viejo modelo”, mediante posturas tan radicales que rayan en la imposición o la coacción, primero administrativa, luego pedagógica y didáctica.

Un ejemplo de ello lo representan los Sistemas de Gestión de Calidad (SGC), implementados para “regular” los procesos administrativos dentro de los planteles,⁸ para lo cual se encuentran ordenados bajo las normas ISO (Organización Internacional para la Estandarización). Se trata de propuestas que privilegian el producto más que el proceso (si bien les interesa el proceso sólo es sobre la base de mejorar el producto). Para quien conoce estas realidades una pregunta es obligada: ¿Hasta dónde realmente, en su categoría de estrategia para mejorar, ha logrado sus propósitos en el renglón educativo?

Por si esto fuera poco, la innovación bajo estos contextos toma muchas mascaradas. Mientras se habla de planeación estratégica, cultura organizacional y decálogos de ética que le acompañan (recetas listas para ser usadas), por otra parte se citan axiomas que se dicen constructivistas, las cuales permiten “vender un mal producto con una buena marca”. El constructivismo se vislumbra como un eslogan publicitario que vende, un verdadero “procesador simbólico”. Como resultado de ello, visiones y misiones institucionales se acuñan bajo estos asertos de verdad. Ni mencionar el “caló” que define al estudiante como “cliente” y al maestro como “empleado”, condición que este último acepta con agrado (Díaz-Barriga, 2006).

Carbonell (2002) al citar la *metáfora del río agitado*, precisa que “...las innovaciones se centran más en el proceso que en el producto; más en el camino que en el punto de llegada... no se ocupan tanto del resultado final en sí como de los múltiples y pequeños resultados, objetivos y subjetivos, que van sucediéndose y encadenándose...” (p. 23). Si esto es cierto, entonces los SGC no entran en la categoría de innova-

ción, pese a que así se ha querido mostrar a la comunidad académica y a la sociedad.

Asunto aparte lo representa la imbricación entre las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y el constructivismo. Muchas preguntas pueden ser pronunciadas a partir de este amasijo conceptual y operativo. ¿Se trata de dos innovaciones tratando de adquirir coherencia o de dos innovaciones superpuestas? Si esto último es así: ¿Cómo lograr integrarlas en una sola? Ante el reto de responderlas Carmen Carrión (2008) apuesta a una educación a la que denomina “para la sociedad del conocimiento”, sobre la base de proponer nuevas formas de organización escolar, de selección de contenidos curriculares, de propósitos de educación, de evaluación de rendimiento. La justificación parece colindar en la obviedad: la condición *sine qua non* de la sociedad del conocimiento, concebida de acuerdo con los conceptos anteriores, es “la existencia de una fuerza de trabajo con las herramientas intelectuales e instrumentales que sea capaz de hacer uso de las innovaciones o de crearlas...” (p. 3). Esto supone pensar a las TIC como parte de las herramientas conceptuales; son en todo caso “extensiones del conocimiento”, su uso involucra aceptar y aprender un caudal de conocimiento que su empleo implica.

Asociadas a la eficacia y eficiencia de los planteles, la misma autora afirma que la calidad es factor clave de las políticas educativas, soportada por las TIC, en una era o etapa donde la información se toma en muchas ocasiones como conocimiento (sin serlo cabalmente). Todo ello como una forma de *internacionalización* educativa; *globalización* a decir de Moacir Gadotti (2003), quien va más adelante y asevera que dicho proceso socioeconómico fue producto de los avances tecnológicos y no a la inversa, lo cual puede prestarse fácilmente a la controversia.

Bajo estos marcos interpretativos: ¿Cómo acomodar la visión constructivista? ¿En qué momento se puede ser constructivista cuando las propias TIC llevan explícito e implícito un conocimiento sin el cual sería imposible su empleo? Tal vez aquí radique el mayor problema que enfrentan los “innovadores”, quienes tropiezan con la fundamentación epistémica de sus propuestas, además de las operativas, en las cuales han librado sus más cruentas batallas conceptuales; al final del día parecen no encontrar los suficientes argumentos para vender la idea de una enseñanza y aprendizaje constructivista basado en el uso de las TIC. Mucho menos si se piensa en dirigir las hacia la constitución de una *sociedad civil planetaria* (Ga-

dotti, 2003), trabajada pedagógicamente a partir de la vida cotidiana; máxime que no se habla de cualquier vida, sino de una basada en la cultura de la sustentabilidad. Mientras no encuentren coherencia, las propuestas seguirán su recorrido en “denso tropel”, dentro del vasto escenario educativo.

Conclusiones

Resulta interesante atender lo que Hernández-Rojas (2008) expresa: “En forma curiosa, varios de los argumentos que empezaron a dar forma a las perspectivas constructivistas en psicología precisamente devinieron, en gran medida, de las críticas dirigidas a tal postura científica...” (p. 39). Esto en referencia al conductismo. Habrá que considerar que este tipo de apreciaciones permiten inferir el porqué de la divagación en torno a los variados fundamentos constructivistas. Un axioma domina el escenario educativo actual: cualquier propuesta que difiera o contravenga los postulados conductistas es bienvenida al amplio contexto constructivista de la educación. No importa qué tan vaga e imprecisa sea, ni cómo se etiquete, siempre y cuando se alinee en la larga fila de sus detractores. He aquí una posible respuesta alternativa al “consenso constructivista” que de acuerdo con Novak (1988) y Gil *et al.* (1999) (citado por Hernández-Rojas, 2008) se ha dado en este momento, el cual deja de ser *implícito* para volverse *explícito*.

Pero ya sea que se trate de una reorganización, una reestructuración o una redescipción alternativa para entender la realidad, lo verdaderamente importante en el constructivismo es que nunca se encuentra en su forma acabada, por ser el producto de la actividad constructiva de sujeto cognoscente (siempre en singular de acuerdo con Schrödinger, nunca en plural: *la conciencia es un hecho en singular*). Aquí reside la rica veta a explorar, siempre y cuando se aborde desde el talante que el intelecto, la creatividad y la imaginación proveen. La motivación es importante, pero no basta para ser congruente con las exigencias de una práctica educativa que reclama ahora una nueva pedagogía, llamada por Edgar Morin como planetaria (2003), o por Delors (1996) como de interdependencia planetaria y mundialización, las cuales se orientan en una clara postura vygotskiana que alude con gran empeño una mediación sociocultural; se trata de una auténtica co-construcción mediada culturalmente, misma que trasciende al sujeto y al objeto y se ubica en las ricas interacciones e intercambios que realizan las comunidades, ahora definidas como de

aprendizaje y de diálogo, donde el aprendizaje cooperativo y colaborativo pueden tener lugar (Johnson *et al.*, 1994).

Con base en todo ello, formar personas que sepan negociar saberes, emociones y afectos, en medio de una cultura que les impone ritos y hábitos, no es cualquier cosa. Ya Morin (1999)⁹ lo advierte cuando habla de la complejidad con la cual se debe enfrentar el proceso educativo, y la necesidad de una *educación general que derive en una inteligencia también general*. Es esa misma complejidad la que ha hecho que en las instituciones de educación superior las comunidades educativas encuentren “evidente por sí mismo” lo que creen, “sin creer que lo creen” (Pannikar, 2007:55).

Ejemplo claro de ello lo representa el papel del maestro, quien a decir de Díaz Barriga (2005) “...no percibe que cuando asume un conjunto de comportamientos que muestran ‘dependencia’ de la autoridad educativa, se aleja de su posibilidad profesional...” (p. 12). Con ello el maestro asume como cierto, sin reservas ni reflexión, lo que para él es evidente: que los programas le señalen “...las estrategias metodológicas que ‘es recomendable seguir’...”, además de marcarles “el tiempo en que debe ser abordado cada tema en el curso escolar...” (p. 12).

Finalmente que no se confunda nadie: los límites en que se mueve el constructivismo son claros y precisos. No es justo desestimar los esfuerzos que desde éste se hace para averiguar cómo enseñar. Si bien todavía queda por resolver qué enseñar y para qué enseñar, eso es competencia de otras áreas, de otros abordajes teóricos y metodológicos. Exigirle que responda a todas las preguntas y atienda todas las necesidades propias de la educación es exagerado, cuando no otra utopía.

Algunos otros *fantasmas* pueden identificarse en torno al constructivismo: 1) No todo puede ser aprendido, algunas cosas deben ser aprehendidas. Intelectualizar todo lo que brinda humanidad a la persona es de principio un error. Se debe aceptar que no todos los aprendizajes dependen de la mente. Blaise Pascal dijo alguna vez: “El corazón tiene razones que la razón ignora”. No se debe minimizar esto cuando de pensar una didáctica se trate; 2) Buscar alcanzar hábitos intelectuales, evidenciados por las habilidades manifiestas, no es suficiente, todavía queda por resolver el asunto de los “valores”, preocupación prioritaria de Morin (1999). Todas las personas actúan conforme a valores, pero el problema estriba en la “intención” que les acompaña. ¿Cómo aprender es-

to?; 3) Al atender la eterna dualidad “mente-cerebro” la antigüedad clásica nos legó el *trivium* y el *cuadrivium*. Cuerpo sano en mente sana, rezaba el adagio. Pero ¿Y la conciencia? ¿Será que con definirla como una función psíquica superior es suficiente?

Es necesario insistir en lo antes dicho: el constructivismo puede ser un excelente aliado, pero no se le debe responsabilizar de todo lo que pasa o deja de pasar en las instituciones educativas, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, particularmente en la didáctica. Díaz-Barriga (2005) señala al respecto que “Difícilmente se acepta que el reto de la actividad docente es proponer continuamente estrategias de enseñanza adecuadas a las condiciones generales de su grupo, que no existe una estrategia que por sí misma resuelva todos los problemas que se presentan en la situación de aprendizaje...” (pp. 17-18).

La llegada del constructivismo a las escuelas puede ser el producto de la decadencia de dichas instituciones, tal como lo propone Carbonell (2002), pero también puede ser el resultado del agotamiento de una forma de civilización, como lo explica Carmen Carrión (2008). En todo caso vale la pena recuperar lo que la autora identifica como “noción novedosa”, al hablar de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación, y concebir ahora al *conocimiento como expresión cultural*. Desde aquí se puede apoyar la idea de un constructivismo innovador.

Referencias

- ANDERSON, J. R., REDER, L. M. y SIMON, H. A. (2001). Educación: el constructivismo radical y la psicología cognitiva. *Estudios Públicos*, 81, 89-128. Disponible en: http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/anderson_01.pdf. [Consultado: 23 abril 2011].
- BARRAZA, M.A. (2002). Constructivismo social: un paradigma en formación. *Revista Electrónica de Psicología Científica*, abril de 2002. Disponible en: <http://www.Psicologíacientífica.com/bv/psicologiapdf-222-constructivismo-social-un-paradigma-en-formacion.pdf>. [Consultado 19 de marzo de 2010].
- CARBONELL, J. (2002). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- CARRIÓN, C. C. (2008). *La educación en la sociedad del conocimiento*. México: Trillas.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Primera Parte: Horizontes. Capítulo 1: De la comunidad de base a la sociedad mundial. París: UNESCO.
- DÍAZ-BARRIGA, A. (2005). El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos. *Perfiles Educativos*, XXVII, 108, 9-30.
- FERREIRO, R. (2008). Más allá de la teoría: El aprendizaje cooperativo: el constructivismo social. El modelo educativo para la Generación N. *Revista Magister*, Artículo No. 6, Órgano para la difusión por vía electrónica de las publicaciones de los miembros de la Red Latinoamericana Talento. Disponible en: <http://www.redtalento.com/Articulos/WEBSITE%20Revista%20Magister%20Articulo%206.pdf>. [Consultado: 26 de abril de 2010].
- GADOTTI, M. (2003). *Perspectivas actuales de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- GARCÍA, E. J. y CANO, I. M. (2006). ¿Cómo nos puede ayudar la perspectiva constructivista a construir conocimiento en educación ambiental? *Revista Iberoamericana de Educación*, 41 117-131.
- GUIDANO, V. (1994). *El sí mismo en proceso*. Barcelona: Paidós.
- HERNÁNDEZ-LIRA, N. A. (2007). *Manual de psicología cognitivo-conductual para trastornos de la salud*. Libros en Red. México: Amertown Internacional.
- HERNÁNDEZ-ROJAS, G. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación, *Perfiles Educativos*, XXX, 122, 38-77.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R.T., HOLUBEC, E.J. (1994). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Madrid: Paidós Educador.
- MAZARÍO, T. I. y MAZARÍO, T. A. C. (2000). *El constructivismo: paradigma de la escuela contemporánea*. Monografía. Universidad de Matanzas: “Camilo Cienfuegos” Cuba. Disponible en: <http://www.bibliociencias.cu/gsd/collect/libros/index/assoc/HASH2243.dir/doc.pdf>. [Consultado 16 de marzo de 2010].
- MICHÉA, J. C. (2002). *La escuela de la ignorancia*. Madrid: Acuarrela Libros.
- MORIN, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- MORIN, E., ROGER, C. y MOTTA, R.D. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- PANIKKAR, R. (2007). *Mito, fe y hermenéutica*. Barcelona: Herder.
- PIAGET, J. (1978). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
- RODRÍGUEZ-VILLAMIL, H. (2008). Del constructivismo al construccionismo: implicaciones educativas. *Revista Educación y Desarrollo Social*, II, 1, Enero - Junio de 2008, 71-89.
- VYGOTSKI, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- YÁÑEZ, M. J., GAETE, P., HARHA, T., KUHNE, W., LEYVA, V., y VERGARA, T. (2001). Hacia una metateoría constructivista cognitiva de la psicoterapia. *Revista de psicología*, 10, 01, Universidad de Chile.

Notas

- 1 Pocos saben que el término “enseñar a aprender” se le debe a él.
- 2 Y su construccionismo social, el cual establece que el conocimiento es construido desde las prácticas socio-culturales a diferencia del conocimiento construido desde el individuo, visión que a decir de algunos estaría actualmente en crisis.
- 3 Autor de la teoría de la comunicación humana y del constructivismo radical.
- 4 Desarrolla en conjunto con Francisco Varela (discípulo), la hipótesis de que los sistemas vivos pueden ser caracterizados como máquinas autopoieticas es decir que están en: “...continua producción de sí mismos, a través de la continua producción y recambio de sus compo-

nentes, lo que caracteriza a los seres vivos y lo que se pierde en el fenómeno de la muerte..." (*Biología del Fenómeno Social*, p. 1), todo ello siguiendo a Bateson y Wittgenstein. De acuerdo con él, la realidad es una construcción consensuada por una comunidad, donde se produce una apariencia de objetividad. Reemplaza el concepto filosófico de objetividad por la idea de construcción social.

5 White argumentó a principios de los setentas que existía una similitud entre la literatura y la historia, tanto en la forma como en el propósito, con lo cual impulsó la corriente posmodernista iniciada por Nietzsche, Michel Foucault y Jacques Derrida.

6 Esto se contrapone a lo dicho por Carmen Carrión, quien en *La educación en la sociedad del conocimiento* (2008) refiere que todas las sociedades en la historia de la humanidad han desarrollado instituciones para la educación de los individuos y las colectividades, para que sean ca-

paces de preservar las tradiciones civilizadas. Por otra parte, Gadotti, en *Perspectivas actuales de la educación* (2003), de manera indirecta le atribuye este fracaso a la falta de capacidades del educador, quien al parecer no ha podido entender la dimensión ética de su quehacer.

7 No concuerdo con Carbonell (2002) cuando diferencia *innovación* de *reforma*. Para el autor de estas notas son sinónimos. La innovación no depende de su profundidad, sino de su capacidad para transformar, para modificar lo establecido. Sus propias definiciones apoyan esta aseveración.

8 Otorgan las certezas racionales y morales para saber, a las que Carbonell (2002) se refiere.

9 A decir del autor: "...favorecer la aptitud natural de la mente para hacer y resolver preguntas esenciales y correlativamente estimular el empleo total de la inteligencia general..." (p. 16).