

Didáctica

Los problemas teóricos de la teoría de la enseñanza constructivista.

Crítica y reconstrucción antropológica

José Penalva Buitrago

Resumen

Este artículo analiza el currículum básico de la teoría de la enseñanza constructivista. El autor analiza, en primer lugar, el planteamiento curricular básico del constructivismo: 1) concepción psicológica; 2) concepto de "desarrollo" educativo, y 3) interacción alumno/profesor. En segundo término, se estudia el problema filosófico de la teoría de la enseñanza y se proponen los parámetros para la reconstrucción de la teoría de la enseñanza: 1) antropología, 2) "currículum básico" sobre lo humano, y 3) proceso de enseñanza. Por último, se plantean las conclusiones y los retos pendientes para la teoría y la praxis de la enseñanza.

Abstract

This article seeks to research the problem in the teaching theory of the constructivism. The author develops the idea along these three lines: firstly, it shows the core curriculum of the teaching theory of the constructivism: i) psychology concept, ii) teaching process concept, and iii) relationship with the teacher. Secondly, it shows the core ideas of teaching theory: the problem of the anthropological and axiological of teaching process. Finally, in conclusion, the author shows a articulation of teaching theory. The fundamental purpose of this research is brings to light the theaching aims and reconstruct the theaching theory.

Introducción

La práctica totalidad de los teóricos de la pedagogía, de una manera o de otra, se llaman constructivistas. Pero precisamente cuando las teorías se convierten en "creencias incuestionables" es el momen-

to de revisarlas. De la amplia variedad de versiones, analizo la que ha influido directamente en la configuración de nuestro sistema educativo. Me centro en el problema del "currículum básico". Por "currículum básico" entiendo el *modelo pedagógico* que subyace a la teoría de la enseñanza; no a una asignatura en particular, sino a la razón de ser (sentido) de la enseñanza de todas y cada una de las asignaturas. Someto a crítica el modelo constructivista y propongo unas líneas para una teoría de la enseñanza que atienda mejor a la realidad educativa, y lo hago tomando como punto de referencia los grandes pensadores de la educación.

1. El "currículum básico" de la teoría del aprendizaje constructivista

Las directrices fueron establecidas en la reforma de la LOGSE ¹. Las líneas básicas fueron diseñadas por teóricos procedentes del mundo de la psicología y tenían la intención de establecer un "nuevo currículum" sustentado en el modelo psicopedagógico constructivista ². Este modelo pedagógico nace con la conciencia de no identificarse con ninguna teoría en concreto, pero sí de integrar a varias. Son básicamente cuatro las aportaciones teóricas del constructivismo: Piaget, Vygotski, Ausubel, y las teorías del procesamiento de la información. Se obtiene así un nuevo currículum básicamente cognitivo, aunque complementado con varias aportaciones teóricas.

1.1. Teoría psicológica subyacente al constructivismo.

Los principios teóricos sustantivos del nuevo planteamiento pedagógico los aporta la disciplina de la Psicología Evolutiva Aplicada

¹ La Ley de la Calidad de la Educación (Ley orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, LOCE) no presenta modificación sustantiva a los supuestos básicos de la LOGSE sobre este tema. Su objetivo es «reducir el índice de fracaso escolar, elevar el nivel de formación de los alumnos, fomentar la cultura del esfuerzo».

² COLL, *Psicología y Currículum*, Barcelona, Paidós, 1991. COLL, C., «Constructivismo y educación escolar», *Anuario de Psicología*, 69, 153-178. COLL, C.,: «El papel del currículum en el proceso de reforma de la enseñanza: sugerencias para el debate», en Huarte (coord.), *Temas actuales sobre psicopedagogía y didáctica*, II Congreso Mundial Vasco, Madrid, Ed. Narcea, 1988. COLL, C.: «Diseño curricular base y proyectos curriculares», en *Cuadernos de Pedagogía*, 168 (1989), 8-14. POZO, J.I. SARABAIA, B., y VALLS, E., *Los contenidos en la Reforma*, Madrid, Ed. Santillana, 1992. DELVAL, J., *Creer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*, Barcelona, Ed. Paidós, 1991.

a la Educación. El problema al que intenta hacer frente esta disciplina es dar explicación a *los procesos de desarrollo* que se producen en el aprendizaje. Recoge una serie de enfoques:

- 1) Perspectiva etológica: recogen el concepto de *adaptación al ambiente* como mecanismo que ha permitido el desarrollo no sólo ontogenético (desarrollo del individuo), sino también filogenético (desarrollo de la especie). No hay distinción entre lo innato y lo adquirido: lo que es innato en el niño, fue adquirido en algún momento de la filogénesis, y lo que un niño adquiere es porque dispone de instrumentos innatos para adquirirlo. Lo aplican al “desarrollo” del aprendizaje, y distinguen entre “contenidos cerrados” (nuestra morfología, calendario madurativo, etc.) y los “componentes abiertos” (las potencialidades, que se desarrollan por la interacción con el medio humano). Es la interacción con el medio humano lo que permite la diferenciación cultural (canalización).
- 2) Lo complementan con teorías de procesamiento de la información, de moda en los 80.
- 3) Perspectiva ecológica: recogen el concepto de la multiplicidad de influencias que recae sobre el niño: no sólo influye la madre, sino también los demás familiares, profesores, compañeros, etc.
- 4) Perspectiva histórico-cultural: Vygotsky. Sirve para integrar las anteriores perspectivas. Asume dos conceptos, básicamente: interacción social (el desarrollo es un proceso de interacción del individuo con su sociedad a través, sobre todo, del lenguaje); y “zona de desarrollo próximo”: no toda interacción produce desarrollo evolutivo, sino sólo aquellas que son capaces de llevar un poco más allá al niño.

Conclusión: para que produzca desarrollo, las relaciones del entorno tienen que *responder al calendario madurativo del niño*, que limita sus posibilidades. Por tanto, no toda interacción social produce “desarrollo”.

1.2. Desarrollo (psicológico) y Educación.

Aplicada a la educación, la Psicología evolutiva intenta explicar cómo se realiza el *desarrollo* en la educación. Y lo explica mediante una síntesis entre Piaget (*línea natural de desarrollo*: calendario evolutivo inscrito en la herencia biológica humana) y Vygotsky (*factores sociales y culturales*). Hay, pues, dos líneas de desarrollo. Recoge la

secuencia de estadios evolutivos que ha establecido Piaget y sus colaboradores en el ámbito del desarrollo de la inteligencia:

- inteligencia sensoriomotora,
- pensamiento preoperatorio,
- pensamiento operatorio concreto,
- pensamiento formal.

Y de Vygotsky:

- Para que produzca desarrollo efectivo, la educación debe partir del momento de desarrollo en que se encuentra el alumno, mediante las *ideas-ancla*.
- La imagen en que se resume esta explicación del aprendizaje es la del *andamiaje*.
- Para que se produzca “andamiaje” hay que contar con la participación activa del niño o, en otros términos, el aprendizaje ha de ser *significativo*.
 - Lo importante de las actividades de desarrollo no es tanto la cantidad como la calidad, es decir, su poder de “arrastrar”, la capacidad de “tirar” del desarrollo.
 - Exige continuidad.
 - Exige que el niño esté motivado, que tenga interés, que se sienta cómodo, que se sienta confiado.

1.3. Proceso de enseñanza: interacción profesor / alumno.

Orientación

¿Cómo explica la concepción constructivista de la enseñanza la *interacción profesor / alumno*?

1. La interrelación se sustenta en la idea de que la “*enseñanza es un proceso compartido*”, y consiste en el *traspaso gradual de la responsabilidad* (del profesor al alumno) en la realización de tareas. Al principio, el profesor tiene la máxima responsabilidad y, al final, la responsabilidad es del alumno. El traspaso se efectúa por la realización de tareas.
2. El profesor tiene la responsabilidad de “*guiar en la práctica*” al alumno para que construya el significado y sepa resolver el problema por sí solo. La responsabilidad del profesor, en última instancia, consiste en *buscar los procedimientos adecuados* de enseñanza, buscando las zonas de desarrollo próximo, de modo que consiga arrastrar al alumno hacia el desarrollo, mediante el andamiaje.

3. El papel del profesor consiste en *prestar ayuda* al alumno, y para ello debe: planificar las actividades, partir del conocimiento previo del alumno, provocar la participación, ajustar la ayuda a las peculiaridades del alumno, etc.

2. Parámetros para un “currículum básico” fundado en lo humano

El constructivismo puede ser una “herramienta” útil para resolver los problemas de la enseñanza. No obstante, es muy cuestionable el hecho de transplantar, sin más, una teoría psicológica al ámbito educativo, porque se mezcla indebidamente el punto de vista epistemológico con el pedagógico, y, en general, con el hecho educativo. Una ciencia particular (la psicología de la educación) no puede abarcar la totalidad de la “realidad” educativa, pues acaece la *reducción* de “lo pedagógico” a “los procesos psicológicos”. La filosofía, como forma radical del pensamiento, debe hacer frente a este acontecimiento con la intención de sacar a la luz el *horizonte de sentido* que constituye la educación. El *problema filosófico* de la educación es buscar la instancia racional que dé sentido a la educación más allá de la “parcialidad” de la ciencia.

Ahora bien, la historicidad es una dimensión intrínseca al discurso filosófico de la educación. Lo que es la educación es el resultado de un proceso histórico y se ha ido desarrollando en sucesivos impulsos. Debemos buscar, pues, el “eje de sentido” desde el que reconstruir el “currículum básico” de la enseñanza en los grandes pensadores de la educación. Presento a continuación una síntesis de la concepción de la enseñanza en Platón, Plutarco, Clemente de Alejandría, Agustín de Hipona, Luis Vives, Montaigne, Locke, Rousseau, y Giner de los Ríos. No es la teoría de cada uno de ellos sobre la educación lo que expongo. Cada uno de ellos tiene un planteamiento propio, pero todos articulan su pensamiento necesariamente en torno a unos núcleos esenciales que constituyen la educación. Son estos núcleos, referidos a la enseñanza, los que resumo.

2.1. Parámetros *antropológicos*.

1. El *contexto de sentido* de la teoría de la enseñanza es la existencia humana en su totalidad. No una dimensión del hombre, sino *la vida* entera. El hombre es una “realidad viva” que necesita de resolución existencial.

2. El *problema* de la enseñanza reside en la realidad antropológica: el hombre nace con *capacidad para* ser libre, pero esta capacidad no es espontánea, sino que requiere cultivo.
 - La teoría de la enseñanza se sustenta en una verdad antropológica: la razón necesita *activación*; la conducción autónoma de sí –autonomía– sólo es posible si se “despiertan” las potencias. Así, pues, educar consiste en “despertar”, “cultivar”, el *ser interior* del hombre.
 - El “ser interior” no se reduce a las estructuras cognitivas, ni al nivel emocional. La dimensión psicológica no es el objeto último de la educación. Las estructuras psicológicas se afincan en un *modo de ser*.
 - En síntesis, no se es “dueño de sí” sino por la *formación*, y ésta no consiste en el desarrollo de las estructuras cognitivas, sin más, sino que fundamentalmente consiste en despertar las condiciones de posibilidad de estas estructuras. En última instancia, el problema del hombre y el problema de la cultura es la cuestión de la *formación*.
3. La *razón de ser* de la teoría de la enseñanza –en su pretensión de dar respuesta a la vida– es la referencia a un modelo superior (ideal) de hombre. Sin un ideal de hombre no existe enseñanza. Lo esencial de este “tipo de hombre” es su *humanidad*. La educación ha de pretender construir un “hombre auténtico”, es decir, un hombre en sí mismo, y no un hombre útil “para”. La finalidad del proceso de la enseñanza es “hacer hombres libres”: hombres responsables de su mundo, con capacidad crítica y constructiva. La enseñanza no es, pues, una “transmisión” acrítica de unos contenidos culturales previos. En síntesis, la enseñanza no consiste en “adaptar el hombre a la sociedad”, sino *adaptar la sociedad al hombre*.

2.2. El “currículo básico” sobre lo humano en la enseñanza.

El planteamiento antropológico anterior conlleva la siguiente consecuencia para la enseñanza: para posibilitar la libertad, el alumno debe encarnar unos *valores existenciales*. La enseñanza está referida al tono básico de la existencia, o modo en que el alma vibra en su contacto con la realidad. Estos son los “gérmenes” que hay que despertar y que constituyen el cimiento de la razón. No es una cuestión de “andamiar” sobre las estructuras cognitivas, sino una *activación* del ser interior (*encender, despertar, recordar, actualizar*, etc.). La

razón es una forma de ser y de estar en el mundo “que hay que alcanzar” mediante la formación. Estos valores son la “sinfonía” (currículum básico) que subyace a la enseñanza. El conjunto de “valores” que hay que *despertar* y fortalecer en el alma del niño y del joven son, al menos:

1. Control de las tendencias.
2. Dominio de las pasiones.
3. Posibilitar para abrirse alegre y confiadamente a la realidad.
4. Posibilitar para descubrir la verdad y la virtud.
5. Transmitir saber sobre el mundo y los hombres.
6. Posibilidad de auto-conocimiento, auto-superación y creación del propio destino.
7. Posibilidad de transformación del mundo.
8. Ensayo existencial.
9. Generar autenticidad.

2.3. El *proceso de la enseñanza*: cómo transmitir los valores esenciales

Tener el diseño del “tipo de hombre” que constituye la teoría de la enseñanza, con sus valores esenciales, es la condición imprescindible para que exista “enseñanza”, es decir, forja de una nueva forma de ser. Pero todavía queda el problema del *desarrollo* de esos gérmenes en el alma del joven: *proceso de enseñanza*. Los ejes los sintetizo a continuación:

1. La construcción de “hombres libres y autónomos” exige que la teoría de la enseñanza afronte el problema radical del *proceso del conocimiento*. Es decir, de las tres dimensiones del conocimiento –*sujeto cognoscente, objeto conocido y relación* que se establece entre sujeto y objeto-, la dimensión fundamental que debe afrontar la enseñanza es *la relación misma*, pues sin ella no existe *proceso de enseñanza*.
 - El protagonista de la “relación” en que consiste el proceso de enseñanza no es ni el profesor ni el alumno, sino la *relación misma*, es decir, el proceso de búsqueda de la verdad (Logos). El objetivo del maestro es referir al alumno a su propio camino, pues cada camino de búsqueda –formación- es único, particular e insustituible. Pero es en la relación donde se “enciende” la luz interior (la razón existencial). La enseñanza es una relación de libertades personales. *Pedagogía del diálogo*.

- En última instancia, la teoría de la enseñanza se las tiene que ver con el problema de la *inteligencia*. La inteligencia no es un “instrumento aséptico” –libre de valores existenciales-. El hombre se abre al mundo *desde* unos contenidos existenciales, y la inteligencia es lo que es precisamente porque los valores que constituyen su subsuelo. Así, pues, la pregunta central de la educación es: ¿cómo transmitir unos valores existenciales que beneficien el despertar y el crecimiento de la inteligencia? *Educación de la virtud*.
 - El constructivismo reduce el problema del conocimiento al sujeto y, en concreto, a sus estructuras psicológicas, y, concretando todavía más, a las estructuras cognitivas.
2. La *raíz del método* de la enseñanza no son materiales ni medios, ni procedimientos cognitivos, sino el contacto con *realidades vivas*. Es la persona misma del maestro la realidad educativa clave y central. El paradigma constante del proceso de la enseñanza es *la amistad*.
- Desde una concepción relacional de la inteligencia, los clásicos de la pedagogía sostienen que es el maestro mismo en *persona* el que ofrece al alumno (*ejemplo* existencial) los horizontes de referencia necesarios para moverse en el mundo.
 - Pero el “ejemplo” –como dimensión educativa- no se reduce exclusivamente a la dimensión moral del maestro, sino a toda su existencia y, por tanto, también a los valores mismos que constituyen su identidad.
 - Así, pues, en última instancia, es la misma identidad personal del maestro la que se ofrece al “intra-yo” del alumno. En persona, mediante su acción y su palabra, es ejemplo existencial, que se *graba* (*mimesis* clásica) en el intra-yo del joven, y, así, constituye un referente interno de constitución personal. No es, pues, el profesor un mero “orientador” externo, sino un “posibilitador” de realidad personal. Los “contenidos existenciales” que profesa y encarna el maestro –y que constituyen su identidad- son “digeridos” por la inteligencia del alumno. La identidad misma del maestro es la *compañía íntima* que alimenta la inteligencia del alumno.
3. Por tanto, el maestro no es “un” recurso más, sino “el” recurso clave de la pedagogía. Su persona misma es *activo* en el proceso de enseñanza.

3. Conclusiones.

1. ¿Es el educador un promotor de estrategias cognitivas, un orientador?
 - El problema del “conocimiento” en la educación nos lleva a estudiar “*qué es lo que debe ser desarrollado en el alma del joven*”, qué giro hay que introducir en el alma. Por tanto, la teoría de la enseñanza debe asumir irrenunciablemente, y como algo constitutivo a la esencia de la enseñanza, un “tipo de hombre” a transmitir. La educación se sustenta en la transmisión de “algo” que *mejora* realmente al hombre. Esos “contenidos vitales” que lo mejoran son el eje indiscutible de la teoría de la enseñanza.
 - Es lo que está ausente del panorama educativo actual. La *psicopedagogía* ha excluido del discurso la cuestión *teórica*. Ha difundido la idea de que se puede educar “asépticamente”, con esquemas de conocimiento, “científicamente” demostrados. Esto es falso. El profesor, en última instancia, es portador de un sentido vital concreto. El profesor, lo quiera o no, transmite unos valores concretos. Es falsa cualquier concepción pedagógica que se presente como “axiológicamente neutra”. El hombre no es una realidad que acceda al mundo “sin valores”. Es imposible. Como nos dicen los grandes pedagogos, a la enseñanza le es inherente la oferta de unos “valores existenciales” que objetivamente mejoran al hombre.
 - El constructivismo resume el currículo básico de la enseñanza en el concepto de “andamiaje”, y limita el trabajo del profesor al “obreraje”. Las imágenes de los clásicos son: escultura a formar (profesor como alfarero); encender la luz interior (profesor como promotor de confianza, abrigador de esperanza), etc.
2. ¿El objetivo fundamental de la enseñanza no son las “estructuras cognitivas” del sujeto cognoscente?
 - Para el constructivismo el objetivo fundamental son las estructuras cognitivas.
 - En cambio, para los grandes pensadores el objetivo fundamental son las *condiciones de posibilidad* de esas estructuras cognitivas. Estamos en un nivel más básico. El hombre es un ser abierto al mundo y *necesita de un modo de acceso a la realidad*. Y hay modos de acceso sanos y modos insanos de acceder a la realidad.

- Lo que fundamentalmente debe ofertar la enseñanza son *talantes básicos, modos de acceso a la realidad*. Estos son posibilidades de la libertad del hombre, y, en consecuencia, posibilidad de uso de razón. La libertad y la razón no son instrumentos que posea el hombre, sino potencias que hay que *despertar*, capacidades que no se harán realidad en sus vidas si no se desarrollan mediante la ejercitación.
3. *¿Desarrollo es una cuestión de andamiaje?*
- La enseñanza no es un *desarrollo*, sino un *despertar*... al mundo, a la dulzura de la vida, al amor al saber,... Por eso los grandes pedagogos hablan de *despertar semillas* y no de mecanismos o estructuras de procesamiento de información. La enseñanza debe dar al joven *posibilidades* para que sea un hombre libre, autónomo, y con capacidad de juicio propio. Ni el niño, ni el joven, es libre; la libertad es una actitud a desarrollar en ellos, y por tanto a enseñar. El joven que nace a la vida no tiene capacidad de juicio propio, sino que es algo también a enseñar. Y es que, previo a las estructuras cognitivas del sujeto, están las condiciones de posibilidad.
 - Los teóricos del constructivismo sostienen que la enseñanza consiste en “anclar” las nuevas enseñanzas en las “ideas previas” del cognoscente. Pero los clásicos advierten de que no hay ideas previas porque no hay razón. Hay que enseñar al alumno a razonar. Por eso hablan de “despertar” o de “hacer crecer semillas”. Hay que hacer al alumno “capaz” de razonar. La motivación por sí sola no resuelve el problema. Así, por ejemplo, si no tiene “dominio de sus deseos” lo que hará el niño en el diálogo es imponer sus deseos, no dialogar. Lo mismo se puede decir de la capacidad de juicio. La cuestión está en despertar en el niño la *voluntad de verdad*.
 - Existe una convicción central: cada individuo es portador de un modo único de acceso a la realidad, y, por tanto, cada sujeto enriquece el mundo cultural. Ahora bien, esto no significa, como afirma la psicopedagogía, que el educador deba adaptarse al niño, ni tampoco significa que la enseñanza se reduzca al nivel “psicológico” del niño. Enseñar significa “despertar-descubrir individualidades”.
4. *¿Es la interacción profesor / alumno participación de responsabilidades?*
- La *responsabilidad en el uso de la razón* es una capacidad que hay que educar. Si fuera responsable ya estaría educa-

do (Rousseau). El problema es *cómo se desarrolla la razón en la "relación" misma* entre profesor y alumno. Al fondo hay una teoría sobre la *inteligencia*.

- El concepto de inteligencia de Vygotsky –según la interpretación del constructivismo- es solipsista. Es la sola inteligencia del sujeto la que “elabora” o “reelabora” el mundo exterior. El conocimiento es representación interior de la realidad. Una cosa es el “yo” y otra el “mundo”. El proceso de mediación entre el yo y el mundo es *instrumental*, es decir, el sujeto se sirve de “herramientas” para hacerse su mundo. Dentro del concepto de “herramienta” entra todo aquello que es ajeno al “yo”, tanto los medios materiales, como el lenguaje, como, incluso, el mundo. Se reproduce así un prejuicio presente en la teoría del conocimiento de la Modernidad.
 - En cambio, el concepto de inteligencia de los grandes pensadores de la educación es claramente relacional. La clave del proceso de aprendizaje no es ni la inteligencia del profesor ni la inteligencia del alumno, sino la *relación* de ambas. Donde se produce, pues, “desarrollo” (aprendizaje) es en el proceso de la enseñanza. Lo que hay que revisar, pues, y poner en claro es de qué modo la inteligencia crece en ese proceso.
 - El constructivismo no atiende al problema; se queda en los “procesos psicológicos”, confundiendo y reduciendo, por tanto, *conocimiento* y “estructura psicológica” del sujeto cognoscente.
5. ¿Es el educador *pasivo* (guía externo) en el proceso de aprendizaje?
- Dado que no hay valores existenciales sin *realidades vivas*, la persona entera del educador se convierte en la realidad educativa básica.
 - Los referentes de valor del educador se convierten en referentes internos de la inteligencia (intra-yo) del alumno.
 - Por tanto, la “ciencia esencial” de la pedagogía es la identidad personal del educador.

Octubre 2003

José Penalva Buitrago
Facultad de Educación
Universidad de Murcia