

Crítica al paradigma de la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje

A Critical Review of the Constructivist Paradigm of Teaching and Learning

Yessir Fournier Martínez 

Universidad Anáhuac Querétaro, México

yessirfournier@gmail.com

Fecha de recepción: 30 de agosto de 2023

Fecha de aceptación: 27 de febrero de 2024

Resumen

El propósito de este artículo es reflexionar en torno a la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje que mantiene una importante vigencia en los discursos sobre la educación. Para ello, se ubica el origen de esta y se analiza su impacto en el acto educativo contemporáneo a través de una epistemología crítica, la cual, kantianamente hablando, hace alusión al establecimiento del límite en el objeto de estudio. Como parte del análisis, se posibilitará la interacción con las observaciones realizadas por diferentes autores (Derry, 1996; Gaubeca, 2008; Shunk, 2012; entre otros) que han facilitado una reflexión objetiva de este movimiento en la educación, iluminando las posibilidades y riesgos que acontecen ante la introducción de esta en el escenario de la enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: concepción constructivista de la enseñanza-aprendizaje, constructivismo, epistemología, pedagogía, teoría del aprendizaje

Abstract

This article aims to reflect on the Teaching and Learning Constructivist Conception that currently impacts recent educational discourses. To achieve this, its origins will be located and its impact on the contemporary educational act, analyzed through a critical epistemology which, from a Kantian perspective, alludes to the establishment of limits around the object of study. Part of the analysis will include the possibility of dialoguing with the viewpoint of different authors (Derry, 1996; Gaubeca, 2008; Shunk, 2012; and others) who have facilitated an objective reflection on this educational movement, illuminating the possibilities and risks that take place when this approach is introduced in the teaching-learning scenario.

Keywords: *constructivism, constructivist Conception of Teaching and Learning, epistemology, learning theory, pedagogy*

Introducción

En el contexto de la educación formal mexicana, puede observarse una marcada fascinación por la perspectiva constructivista del aprendizaje y la enseñanza. Sin embargo, la experiencia docente y la práctica institucional han mostrado que dicha preferencia suele ir acompañada de una creciente frustración: mientras mayor es el esfuerzo por dominar este enfoque, menor parece ser la capacidad de aplicarlo efectivamente en el aula.

Este artículo propone una reflexión crítica sobre el constructivismo, una corriente que mantiene una presencia significativa en los discursos educativos contemporáneos. Para ello, se delimita su origen y alcance, y se examina su impacto en la práctica pedagógica desde una epistemología crítica que, en sentido kantiano, busca establecer los límites del objeto de estudio.

Como herramienta metodológica central se adopta lo que Foucault denominó una “arqueología del saber”, a fin de rastrear en la literatura especializada aquellos elementos que permitan formular algunas afirmaciones sobre el tema. El análisis se enriquece con las aportaciones de diversos autores (Derry, 1996; Gaubeca, 2008; Shunk, 2012; entre otros), cuyas observaciones han contribuido a una evaluación más objetiva del constructivismo tanto dentro como fuera del ámbito educativo. Esta revisión permite identificar tanto las posibilidades como los riesgos de su aplicación en los escenarios actuales de enseñanza-aprendizaje, así como señalar la dificultad de establecer con precisión sus principios fundacionales, dada la naturaleza difusa y altamente interpretativa de su marco conceptual.

Recorrido histórico

La historia de la corriente constructivista, según algunos estudiosos en el tema, “se puede encontrar en aquellas gnoseologías que no aceptan la verdad ontológica de lo conocido” (Gaubeca, 2008, p. 15). Algunos se remontan a la Grecia antigua; hay quienes lo refieren al criticismo de Jenófanes; otros, al antiestatismo de Heráclito. Incluso hay quienes lo encuentran en el relativismo sofista de Protágoras o en las frases estoicas de Zenón de Citia. La lista de pensadores que los seguidores de este movimiento persiguen, tratando de demostrar una genealogía ontológica pura, llega a detenerse en Descartes, Locke, Leibniz, Berkeley, Hume, Kant, el Círculo de Viena, hasta encontrar su mayor apoyo en el movimiento de los pragmáticos; pero todas estas referencias lucen más como deseos alusivos que

como una realidad. En los documentos e investigaciones estudiadas, lo que objetivamente se aprecia es un intento por encontrar algunos rasgos de lo que ahora se le llama constructivismo en la educación en los movimientos de pensamiento más antiguos y reconocidos, pero ninguno de esos pensadores refirió este término explícitamente o participó de un movimiento que tuviera todos sus elementos identitarios. No obstante, en las corrientes en las que participaban es posible identificar algún rasgo de lo que se analiza en este artículo.

Sin embargo, el origen del uso de este término no está, como muchos creen, en el ámbito de lo epistemológico, sino que se puede encontrar en el arte y la arquitectura con un significado diferente. Algunas fuentes especulan que se puede rastrear hasta el año 1917 para denominar a un movimiento artístico ruso; otros lo atribuyen a Malévich, quien lo utilizó a la obra de Aleksander Rodchenko, mientras que Preckler (2003) en su *Historia del arte universal de los siglos XIX y XX* (2003) comenta que es iniciado por el artista ruso Vladimir Tatlin, hacia 1913, y que es explicado por primera vez en el *Manifiesto realista* escrito por Naun Gabo en 1920. Ahora bien, en el ámbito del conocimiento, su aparición se rastrea hasta 1960, fecha en la que Piaget publica su obra, irónicamente titulada *El estructuralismo*¹ y a la que posteriormente se hará una detallada alusión.

Se considera relevante destacar que no se ha encontrado evidencia de que Vygotsky haya hecho referencia a esta corriente en su obra, más allá del uso de las palabras *construcción* o *reconstrucción* como verbos aplicables a descripciones corrientes. Este es uno de los mitos más errados que transitan la formación de los docentes y que habita en el ideario popular en torno a este movimiento.

Los orígenes de la transferencia de este término de la epistemología y la psicología al proceso de enseñanza-aprendizaje se pueden rastrear a finales de la década de 1980, en la que comienza en España una de las tantas reformas educativas que ha vivido ese país. Esta llegó de la mano de Felipe González quien había dirigido el PSOE (Partido Socialista Obrero Español) y comenzaba, en 1982, como jefe del gobierno español. Para esto, reunieron a un grupo de estudiosos en el tema con la finalidad de llevar adelante algo conocido en la historia de este país como la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España (LOGSE) de 1990. Entre los elegidos para esta tarea se encontraba César Coll, quien jugaría un destacado papel en el desarrollo del proyecto. Coll era un psicólogo educativo que impartía clases en la Universidad de Barcelona y estaba

¹ Se destaca como ironía ya que la descripción constructivista en el aprendizaje aparece en una obra dedicada a otra epistemología, la estructuralista.

profundamente interesado en estudios sobre psicología evolutiva. Su admiración por el trabajo de Piaget es claramente identificable en su obra, al punto que, años antes, en 1976, junto a Androula Henriques realizó un intento de aplicación de la propuesta teórica piagetiana en la enseñanza de las ciencias, en escuelas primarias españolas. Nota curiosa que aparece en una entrevista publicada en la revista *Cuadernos de pedagogía*, del año 1977: cuando le preguntan a Piaget su opinión sobre este esfuerzo de Coll y otros similares, respondió:

Hay numerosas pedagogías y bastantes pedagogos que pretenden “hacer Piaget” siguiendo una fórmula; esto me asusta un poco ya que, en algunos casos que he podido conocer de cerca, no acabo de ver la relación entre mis ideas y la aplicación que de ellas se hace. (Bernstein *et al.*, 2014, p. 170)

En medio del fervor reformador, Coll anuncia que se comenzará a desarrollar en las escuelas un enfoque educativo llamado “concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje”, que barrería de una vez y por todas al anquilosado “tradicionalismo” que se vivía en ese contexto. Lo demás ya es historia. Aquí se ubica el origen de la introducción de este fenómeno en el campo de la educación y después de tanto tiempo, aún llega a estos días con una fuerza tal que pareciera anunciar una nueva corriente.

La concepción constructivista de la enseñanza-aprendizaje como cosa en sí

Para fundamentar la definición que a continuación tendrá lugar, la primera obligación es la de ayudar a los lectores de este análisis a distinguir entre dos categorías: la epistemológica y la educativa, acotando que esta distinción no tiene fines asistencialistas, sino que es un paso necesario para el establecimiento del prometido “límite del fenómeno”. La epistemología tiene como propósito la reflexión objetiva en torno al conocimiento, como cosa en sí, su naturaleza, origen, estructura y definición; inclusive, se encarga de estudiar los modos en que las personas se relacionan con dicho conocimiento, y en estas difíciles tareas encuentra sus límites. La educación, por otra parte, tiene como núcleo central de su quehacer la transmisión de este conocimiento y para ello, se enfoca en especializarse en el proceso más importante orientado a este fin, el de enseñanza-aprendizaje, recorriendo todos sus sistemas. Lo que quiere decir que la epistemología se puede sostener como discurso sin necesidad de la educación, pero la educación necesita de la epistemología para elaborar sus propuestas.

Sin embargo, el hecho de que en el segundo escenario se vea una clara complementariedad, no es indicativo de que pueden utilizarse las categorías de estas disciplinas indiscriminada e indistintamente sin atender a la responsabilidad de sus límites conceptuales-aplicativos. Sea este el primer límite necesario como preámbulo a posteriores comprensiones, el constructivismo en la educación cuenta con su propia historia y desarrollo, más allá de sus evoluciones en el ámbito de la epistemología o la psicología.

Schunk, en su obra *Teorías del aprendizaje, una perspectiva educativa* (2012), dedica todo un capítulo a este enfoque, en el que demuestra su preocupación por la propagación de esta corriente de la cual afirma, junto a Harlow, Cummings y Aberasturi (2006): “no hay consistencia acerca del significado de constructivismo” (Schunk, 2012, p. 230). Con el propósito de definir y caracterizar este fenómeno, para entregar algo que sirva de brújula a los docentes, Schunk compila a los autores preocupados por estudiarlo y hace la tarea de la arqueología de este saber. Es por ello que será una fuente importante en la definición pero debe recordarse que su opinión está basada en otros autores que serán mencionados y referidos y que han sido revisados en sus obras originales para confirmar la opinión de este autor.

Los diferentes estudiosos que compila Schunk dejan muy claro que esta corriente, en el campo educativo, no pasa de la posibilidad de ser catalogada como un “movimiento”, pero jamás llega a lograr compendiar un tratado sobre educación que le autodefina. Para aclarar lo que el constructivismo no es, el autor comienza por explicar aquello que sí lo define:

El constructivismo es una perspectiva psicológica y filosófica que sostiene que las personas forman o construyen gran parte de lo que aprenden y comprenden (Bruning et al., 2004) [...] En términos estrictos, el constructivismo no es una teoría sino una epistemología o explicación filosófica acerca de la naturaleza del aprendizaje. (Hyslop-Margison y Strobel, 2008; Simpson, 2002). (Como se citó en Schunk, 2012, pp. 229-230)

Atribuye esta corriente a una respuesta histórica de los estudiosos de la psicología educativa a los movimientos conductistas y cognoscitivistas de la educación ya que encontraban que ninguna de las dos corrientes imperantes, hasta ese momento, respondía a las necesidades urgentes de enseñar y acompañar el aprendizaje de un sujeto social y contextualizado. Este movimiento deseaba que se parara de hablar de adquisición del conocimiento para que se comenzara a discutir sobre su construcción.

Por lo que Schunk, al igual que todos cuantos se aventuran en esta empresa, no puede avanzar sin abandonar las categorías de la educación y, fiel a su propósito de poder graficar algo para los docentes, termina sin más remedio explicando el fenómeno desde su dimensión epistemológica. Lo primero que advierte es que no todos los constructivismos son iguales. En su revisión de múltiples autores, descubre que se pueden catalogar en tres perspectivas: la exógena, la endógena, y la dialéctica. Al explicar la primera, informa que esta se basa en el principio de que “la adquisición de conocimiento representa una reconstrucción del mundo externo”; la segunda plantea que “el aprendizaje se deriva del conocimiento adquirido con anterioridad y no directamente de las interacciones con el ambiente”; y la tercera sostiene que “el conocimiento se deriva de las interacciones de las personas y sus entornos” (2012, p. 232). Esto significa que los supuestos generales de esta corriente pueden ser acogidos o no por los seguidores, atendiendo a la perspectiva en la que militen. Algunos supuestos generales incluyen las siguientes ideas:

El constructivismo resalta la interacción de las personas y las situaciones en la adquisición y perfeccionamiento de las habilidades y los conocimientos (Cobb y Bowers, 1999) [...] Un supuesto fundamental [...] es que las personas son aprendices activos y desarrollan el conocimiento por sí mismas (Geary, 1995) [...] los constructivistas radicales, consideran que la única realidad que existe es el mundo mental del individuo. (Bredo, 1997). (Como se citó en Schunk, 2012, p. 231)

Pero en lo que todos los seguidores de este movimiento coinciden es en que “las personas crean su propio aprendizaje” y para esto el maestro tendrá que saber que se está aceptando una complicada premisa epistemológica:

Los teóricos constructivistas rechazan la idea de que existen verdades científicas y esperan el descubrimiento y la verificación; argumentan que ninguna afirmación se puede considerar verdadera y que en vez de eso se deben observar con una duda razonable. El mundo se puede construir mentalmente de muchas formas diferentes, de manera que ninguna teoría posee la verdad. Esto se aplica incluso al constructivismo [...] En lugar de considerar el conocimiento como verdadero, los constructivistas lo definen como una hipótesis de trabajo [...] Así todo el conocimiento es subjetivo y personal y es el producto de nuestras cogniciones. (2012, pp. 230-231)

Resumiendo, el constructivismo afirma que no hay verdades absolutas, por lo que nada es un absoluto. Esto propone “la paradoja del perro que se atrapa la

cola” y que ya se ha visto en otros movimientos radicales, como el nihilismo. Si no hay absolutos, el constructivismo en sí tampoco puede serlo, por lo que decir “soy constructivista” o “esta escuela es constructivista” deviene en una contradicción epistemológica, o sea, atentaría contra los fundamentos mismos de la corriente que se promulga.

De ahí surge la crítica de Gaubeca, quien se suma a las voces que señalan la necesidad urgente de hacer una pausa reflexiva sobre este tema, entendiendo el constructivismo como la corriente educativa de la posmodernidad, preocupada por la muerte de los universales a la que este enfoque invita:

La actitud constructivista ha tratado de ser aclarada por todos los que se dedican a hacer un esfuerzo por definir lo que se ha llamado la posmodernidad, sobre la cual no vamos a tratar aquí pero baste mencionar que el relativismo es uno de sus rasgos distintivos [...] la línea divisoria entre sujeto cognoscente y objeto conocido está borrada en esta perspectiva que afirma la prioridad del sujeto y, en vista de que el sujeto es individual y particular, sus productos mentales, según esta corriente, no alcanzan la universalidad. (2008, pp. 9-10)

Aún sin lograr la transición de los planos psicológico y epistemológico al educativo, Coll (1991) declaró las características fundamentales de su propuesta, entre ellas: el conocimiento se construye permanentemente; la cognición situada es la clave para un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje; se deben respetar los procesos evolutivos del desarrollo; el aprendizaje se da mejor cuando es mediado socialmente. Ahora que ya estaba planteado, el siguiente paso era llevarlo a la práctica, y la solución que parece haber encontrado Coll, junto con su equipo, fue la de tomar las teorías anteriores que los habían inspirado a estos “lineamientos” y ubicarlas forzosamente bajo el nombre de constructivismo, generando una confusión histórica, terminológica y conceptual cuyo daño luce irreparable. Tres fueron las principales fuentes para la polémica estrategia: Vygotsky, Piaget y Ausubel. De los tres autores mencionados, solo uno se puede confirmar que apela a la corriente epistemológica constructivista en su obra: Piaget. Los otros dos han sido invitados a esta propuesta porque algunos elementos de su obra apuntalan las afirmaciones de la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. Solo Piaget se ha llamado a sí mismo constructivista; ninguno de los dos dedicó tratados ni obras a este tema. ¿Qué fue entonces lo que hicieron estos investigadores y por qué sus ideas fueron tan útiles a la campaña constructivista?

Vygotsky, Piaget y Ausubel. Una propuesta para desmontar los mitos

Lev Semenovich Vygotsky fue un psicólogo ruso que, además, incursionó en los ámbitos de la filosofía y la literatura. Comprender su obra y su propuesta implica contextualizar el entorno que condiciona su pensar, la Unión Soviética, la Moscú revolucionaria de principios del siglo xx. Con el propósito de contribuir a la formación del “hombre nuevo” comunista, comenzó su obra, motivado por una afirmación que nació tras haber estudiado las investigaciones de Pavlov con perros y de Köhler con simios: “a diferencia de los animales que se limitan a reaccionar al ambiente, los seres humanos tienen la capacidad de modificarlo para su beneficio. Esta capacidad adaptativa, distingue a los seres humanos de formas de vida inferiores” (Schunk, 2012, p. 241). De esta hipótesis nace el desarrollo de su necesaria teoría: el enfoque socio-histórico-cultural de la educación: “hasta su muerte en 1934, escribió extensamente sobre la mediación social del aprendizaje y el papel que en este desempeña la conciencia, a menudo con la colaboración de colegas como Luria y Leontiev” (Schunk, 2012, p. 241).

Su teoría parte de la psicología, pero las interacciones que estudió del individuo con sus pares, de la persona con el conocimiento, del contexto con las personas en el proceso de aprendizaje, el lenguaje en relación con la socialización y el desarrollo del pensamiento, entre otros, hicieron que llegaran a las generaciones posteriores de docentes categorías indispensables como: situación social del desarrollo; aprendizaje mediado; enseñanza recíproca; colaboración entre pares y zona de desarrollo próximo, entre muchas otras.

Vygotsky aclara la cuestión de que no es posible separar el aprendizaje y el desarrollo del contexto en que ocurren (Gredler, 2009). [...] consideraba que el entorno social era fundamental para el aprendizaje y que las interacciones sociales transforman las experiencias relacionadas con ese aprendizaje (Kozulin, 1986; Wertsch, 1985). [...] El cambio cognoscitivo es el resultado de utilizar las herramientas culturales en las interacciones sociales y de internalizar y realizar la transformación mental de esas interacciones (Bruning *et al.*, 2004). (Como se citó en Schunk, 2012, p. 242)

El mismo Schunk ayuda a resumir los motivos por los que el constructivismo utiliza la obra de Vygotsky al intentar realizar su tránsito al campo de la educación. Indica que las razones se pueden resumir en cinco puntos presentes en la teoría vygotskyana: primero, su ferviente convicción de que el conocimiento ocurre como producto de la interacción del individuo con otras personas; segundo, la capacidad

de autorregulación que, reconoce, ocurre en el individuo que aprende como consecuencia de la internalización; tercero, la certeza de que los seres humanos se desarrollan al transmitirse herramientas culturales; cuarto, la postura de entender el lenguaje como la más importante de estas herramientas; y quinto, su aportación de la zona de desarrollo próximo, la cual resultaba especialmente adecuada para colaborar con la definición de andamiaje de Bruner (1960) y la de estadios del desarrollo de Piaget (Schunk, 2012, p. 243).

Oscar Picardo (2022) describe en pocas palabras lo que entiende como indispensable en la obra vygotskyana, aludiendo también a las razones por las cuales Coll debe haber recabado esta postura para la conformación de la suya:

Para Vygotsky, estos procesos (los procesos psicológicos superiores) se apoyan en la experiencia acumulada por generaciones anteriores, que no está presente al nacer, sino que se adquiere mediante procedimientos diversos, el más importante de ellos, la educación: “Es una experiencia histórica, a diferencia de la experiencia heredada, más la experiencia individual. Además en la conducta humana se debe involucrar otro tipo de experiencia, la social, aquella que permite establecer conexiones a partir de la experiencia que han tenido otros seres humanos” [...] He aquí una de sus mejores tesis: “La evolución socio-cultural ha hecho posible que la especie humana elaborara progresivamente sistemas artificiales, cada vez más complejos y arbitrarios, con el fin de regular la conducta entre sus miembros en el ámbito de las relaciones sociales”. (2002, pp. 99-100)

Pero se reitera que Vygotsky no es el padre del constructivismo, como aparece en algunos sitios de internet, ni tampoco se propuso aportar elementos a esta epistemología; su aportación es el enfoque socio–histórico–cultural de la educación y este, hasta cierto punto, entra en contradicción con el constructivismo al enfatizar en la importancia de la transmisión cultural como respuesta a la negación del innatismo. Se recordará que la palabra “transmisión” tampoco es muy apreciada por el constructivismo.

Después de leer alguna de las obras de Coll (1991, 1999), es difícil cuestionar que Piaget y su teoría psicogenética de los estadios del desarrollo sean su fuente fundamental de inspiración. Se especula que de aquí nace la idea del psicólogo español de llamarle a su propuesta “constructivismo”. Aunque es cierto que Piaget habla del constructivismo, lo hace refiriéndose a este como una herramienta de la epistemología estructuralista y esto se puede confirmar en la obra *El estructuralismo* (1960). En sus casi ciento treinta páginas, Piaget educa al lector sobre

cómo el aprendizaje transita por un conjunto de categorías necesarias de estudiar para su comprensión, entre ellas la estructura, cuyas cualidades son: la totalidad, la transformación y la autorregulación. Otras categorías en las que profundiza son la noción de grupo y la importancia de esta en la conformación de las estructuras mentales. Habla de la relación contenido-forma-pensamiento, así como del concepto de probabilidad. De repente, en el cuarto capítulo, titulado “Las estructuras psicológicas”, aparece una idea que propone argumentar el modo en que esta visión psicológica estructural se contrapone a la visión asociacionista. Piaget comunica que la naturaleza última de lo real no radica en la esencia, ni en el mundo físico, ni en la vida orgánica, sino en la construcción en sí misma, y junto a esta afirmación su definición antropológica del sujeto epistémico que construye su propia realidad, sus estructuras, su sistema de pensamiento, creencias, contenidos y formas (1999, pp. 59-60).

Piaget, desde sus postulados, sirve como inspiración al relativismo de Coll al plantear que “no existe estructura de todas las estructuras” y que solo se puede dar cuenta de “la relatividad de las formas y de los contenidos” (1999, p. 62). Opina que tanto la asimilación como la asociación de las estructuras solo son posible a través de los procesos de construcción: “la formalización misma de las estructuras es una construcción que conduce, en lo abstracto, a una genealogía de la estructura mientras que, en lo concreto, su equilibrio progresivo engendra las filia-ciones psicogenéticas” (1999, p. 62), lo que quiere decir que la construcción es a la abstracción lo que el equilibrio a lo concreto. En este punto de la obra de Piaget aparece el concepto de *construcción*, como herramienta para la conformación abstracta de la estructura.

Se intuye que Coll, en medio de su admiración intelectual por el contenido de esta epistemología, no advierte las oportunidades y posibles errores de Piaget, como por ejemplo: la no aceptación de la noción de superestructura de Lévi-Strauss como fundamento para la negación de la estructura de estructuras; su confusión entre contenido y forma, en la que llega a entender el contenido como estructura variable, en lugar de ver que la forma es la que posee la capacidad maleable de aproximación o distancia a partir de las condiciones biológicas, sociales y contextuales del sujeto cognoscente. Tampoco percibe la sesgada visión del empirismo que sostiene esta teoría; ignora que esta concepción constructivista no puede ser positivista porque no acepta la superación de la duda y, al no haber verdad, el que aprende vive en un constante universo de incertidumbre temporal. Cosa que, aunque tiene un peso de razón extraordinaria, no describe la realidad de las formas cotidianas de aproximación al conocimiento. Piaget afirma que “el

pensamiento es una producción, una especie de práctica teórica, que no es tanto la obra de un sujeto individual como un resultado de interacciones íntimas donde intervienen también los factores sociales e históricos” (1999, p. 107), fundamentando así el subjetivismo y relativismo epistemológico constructivista pero abandonando el objetivismo necesario para cualquier sistema de pensamiento.

Piaget sí se define como constructivista. En una entrevista que le ofreciera a la Universidad de Yale comenta:

La idea central de nuestra epistemología genética es, casi siempre, mal comprendida. Algunos piensan que soy empirista porque me refiero a los objetos, pero olvidan que el conocimiento procede de la acción ejercida sobre los objetos. Mi posición es que el conocimiento procede de lo que hacemos con los objetos. Otros creen que soy innatista porque le doy importancia a la acción del sujeto, pero olvidan que el conocimiento procede de la acción que ejercemos sobre los objetos, siempre hay una interacción entre nosotros y los objetos. Por ello, yo no soy ni empirista, ni innatista, soy constructivista. El conocimiento es una construcción continua, cada uno de nosotros está continuamente creando su propio conocimiento. El conocimiento no está preformado, ni en los objetos, ni en los sujetos. (Yale University Media Design Studio, 1977, 0,06-1:38)

Aun así, se opina que las afirmaciones de Piaget pudieran haber sido fundadas desde la ausencia de una autorreflexión crítica o la falta de una auto-actualización: es por ello que se comportaba como Foucault cuando negaba ser estructuralista o como Lacan cuando se rehusaba a aceptar que era lacaniano. Aunque Piaget no se definió a sí mismo como estructuralista, su obra puede entenderse como una de las aportaciones más consistentes a esa corriente epistemológica. La construcción del conocimiento era la postura que defendía fervientemente, pero esta no podía explicarse o concebirse fuera del marco de una comprensión epistemológica estructuralista.

Una vez establecidos los pilares de la construcción del aprendizaje a partir de los diferentes momentos de la evolución de la existencia humana y de puntualizar que esta construcción se hacía en interacción contextual y con otros, faltaba a Coll una última columna que garantizara la posibilidad de una propuesta más aterrizada al salón. Es aquí donde juega un rol importante David Paul Ausubel, un cirujano norteamericano que llegó a ser asistente del servicio público de psiquiatría, hecho que dispararía su pasión por la especialidad a la que se dedicó posteriormente: la psicología del desarrollo. Su gran aportación a la historia de la educación fue la teoría a la que él y sus colaboradores llamaron “psicología del

aprendizaje verbal significativo” y que, a la hora de dar clases a sus alumnos, llamaba reducida y afectivamente “la teoría de la asimilación” (con el propósito de enfatizar en su característica fundamental). Esta propuesta se inscribe dentro de la corriente cognoscitivista y surge del interés de este estudioso en la obra de Jerome Bruner sobre “aprendizaje por descubrimiento” (1960); es por ello que muchos de los principios de Ausubel entran en inevitable contradicción con la epistemología constructivista y con las posturas de Piaget, a las cuales desafía explícitamente en más de una ocasión; detalle, tal vez, ignorado por Coll a la hora de armar su propuesta.

En el libro que escribe junto a Novak y Hanesian, titulado *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*, Ausubel explica, a través de una frase, la definición fundamental de su pensamiento, el núcleo conceptual de su teoría: “Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: de todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante consiste en lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto, y enséñese consecuentemente” (1998, p. 151). En su obra, expone algunos puntos críticos que delimitan su postura, como que:

no considera que temas como el desarrollo infantil, la psicología del adolescente, la psicología adaptativa, la higiene mental, la personalidad y la dinámica de grupos sean fines en sí mismos. Los considera sólo hasta donde atañen o son directamente relevantes para el aprendizaje en el salón de clases. (1998, p. 9)

Elemento que luce, en ocasiones, olvidado por los repetidores de su nombre. Ausubel también recuerda a todos que su obra está absolutamente basada en estudios realizados en salones de clases bajo variables controladas y que se enfoca, fundamentalmente, en aprendizajes simbólicos significativos, tanto en aspectos de recepción como de descubrimiento y que deja afuera el estudio de los aprendizajes mecánicos y motores (1998, p. 10).

No se explica por qué Coll utilizó, otra vez, una teoría que se basa en el concepto de “estructura cognitiva”, ni por qué volvió a apoyarse en una mirada cognoscitivista que asumiera el concepto de “transferencia”. Ausubel, en contradicción con el constructivismo, buscaba la mejor manera de lograr que el alumno asimilara la transferencia de contenido desde el maestro, los congéneres y el contexto. Al igual que con Piaget, deja incomprensiblemente fuera lo que no sostiene la argumentación de su obra e ignora la afirmación ausubeliana de que los “aprendizajes por repetición” están en la misma línea que los “aprendizajes significativos” como herramienta rudimentaria y primitiva de los segundos: “Los

aprendizajes por recepción y por descubrimiento se hallan en un continuo separado del aprendizaje por repetición y el aprendizaje significativo.” (1998, p. 35) (Ver anexo.) Dentro de los muchos mitos que se han transferido, como consecuencia de esta confusa construcción teórica, se pueden encontrar el creer que Ausubel era constructivista, cosa ya aclarada como incorrecta, o que él aporta el concepto de “andamiaje” a la educación, afirmación también errada, ya que esta definición pertenece a Bruner (1960), autor a quien el psicólogo americano criticaba mediante sus estudios.

Conclusiones. Luces y sombras de su aplicación en el contexto educativo contemporáneo

El mayor beneficio que se obtiene de este movimiento radica en su esfuerzo por reunir las miradas de aquellos pensadores que proponían algunos elementos en torno a la relación entre el docente, el alumno y el contenido, ayuda a cuestionar las jerarquías y los órdenes de flujo en esta relación, pero el precio es muy alto. Esta concepción de la educación deja a su paso un costo en la objetividad científica que tardará años en recuperarse y una intromisión epistemológica en el campo de la enseñanza que genera una inevitable confusión, perceptible en una frustrante carga en el quehacer docente que aún no se supera dada la falta de herramientas adecuadas para la ejecución concreta de esta propuesta, mientras que los administrativos académicos exigen a los profesores aplicar aquello que, pareciera, ni ellos mismos entienden.

En resumidas cuentas, ¿cuál es la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje que tanto aceptan algunos con rigor dogmático? Tras revisar a los autores mencionados y contrastar la propuesta de Coll con las observaciones de Schunk, Gaubeca, Derry, Simpson, Cobb, Bowers, Geary, Bredo, Bruning, Harlow, entre otros, puede concluirse que esta formulación no constituye una teoría educativa ni un instrumento operativo para la acción pedagógica. Se trata, más bien, de una corriente epistemológica que, como otras de su tipo, proporciona un marco filosófico general para el quehacer educativo. Aunque influye en el campo de la pedagogía, no llega a configurarse como una pedagogía propiamente dicha ni como una teoría de la educación.

Toda la teoría de la educación y la ejecución del acto educativo exige propuestas epistemológicas que sustenten la posterior elección metodológica y didáctica; sin embargo, es de vital importancia que se tenga en cuenta: primero, que al elegir el constructivismo como posibilidad epistemológica, se está haciendo una renuncia a los absolutos y a los universales; toda posibilidad de “verdad” quedará sujeta al

producto de la construcción individual del conocimiento y a las circunstancias de interacción social y contextos en los que esta se desarrolle. Segundo, que quien se embarque en semejante empresa deberá hacerlo a través de los elementos estructurales y teóricos de la educación, y deberá explicar cómo estos principios y criterios serán aplicables dentro del complejo sistema de sistemas que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, deberá proponer cómo aterrizar esta propuesta en un sistema de objetivos, contenidos, métodos, medios, actividades y evaluaciones, deuda aún pendiente de la mencionada concesión y que, con particulares y desconectados, esfuerzos han intentado hacer múltiples estudiosos y seguidores del tema.²

La concepción constructivista de la enseñanza-aprendizaje de Coll es una propuesta en la que se pueden identificar varios errores metodológicos desde su planteamiento científico, y esto la hace carecer de posibilidad de sostenimiento causal. Su aplicación en el campo educativo ha devenido un escollo como consecuencia de la autodeuda que han asumido los docentes en el comprensible afán de querer alcanzar un paradigma, quimérico más que utópico, sobre una educación que haga seres humanos mejores. El mayor legado de este movimiento es el de aprender que cada disciplina tiene sus límites, y que no hay posibilidad de lo nuevo sin lo tradicional, que aún existe un gran empeño por desaparecer los modos de hacer educación que ignoran la importancia de la persona, y que una propuesta escrita que tenga rasgos racionales y que responda a la necesidad de un público necesitado de respuestas puede ser tomada como una teoría. Este polémico movimiento debe continuar siendo estudiado con la finalidad de profundizar en los aspectos que lo han hecho relevante, pero, sobre todo, con la responsabilidad de ofrecer objetividad al quehacer docente, ya que los errores en este ámbito se pagan con daños cognitivos, paradigmáticos y antropológicos que trascienden a través de generaciones completas.

Referencias

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (2019). *Historia de la pedagogía*. Fondo de cultura económica.
- Antich, R. (1982). *Metodología de la enseñanza de las lenguas extranjeras*. Pueblo y Educación.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1998). *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*. Ciudad de México: Trillas.

² Los sistemas mencionados han sido tomados de la teoría de Antich (1982, p. 114).

- Bernstein, B. et al. (2014). *15 personajes en busca de otra escuela*. Fontamara.
- Bredo, E. (1997). The social construction of learning. En G. Phye (Ed.), *Handbook of academic learning: The construction of knowledge* (pp. 3-45). Academic Press.
- Bruning, R. H., Schraw, G. J., Norby, M. M. y Ronning, R. R. (2004). *Cognitive psychology and instruction*. Merrill-Prentice Hall.
- Bruner, J. S. (1960). *El proceso de la educación*. UTEHA.
- Coll, C. (1991). *Psicología y currículum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Grupo Planeta.
- Coll, C. (1999). *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. Horsori Editorial.
- Derry, S. J. (1996). Cognitive schema theory in the constructivist debate. *Educational Psychologist*, 31(3/4), 163-174. <https://www.tlu.ee/~kpata/haridustehnologiaTLU/schematheory.pdf>
- Durkheim, E. (2019). *Educación y sociología*. Ediciones Coyoacán.
- Gaubeca, L. M. (2008). *Crítica al constructivismo y al construccionismo social*. Publicaciones Cruz.
- Harlow, S., Cummings, R. y Aberasturi, S. M. (2006). Karl Popper and Jean Piaget: A rationale for constructivism. *The Educational Forum*, 71(1), 41-48. <https://doi.org/10.1080/00131720608984566>
- Preckler, A. M. (2003). *Historia del arte universal de los siglos XIX y XX* (Vol. 2, p. 65). Universidad Complutense de Madrid.
- Piaget, J. (1999). *El estructuralismo*. Publicaciones Cruz.
- Picardo, O. (2002). *Educación y realidad: introducción a la filosofía del aprendizaje*. Obando.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje, una perspectiva educativa*. Pearson.
- Simpson, T. L. (2002). Dare I oppose constructivist theory? *The Educational Forum*, 66(4), 347-354. <https://doi.org/10.1080/00131720208984854>
- Yale University Media Design Studio. (1977). *Piaget on Piaget: The epistemology of Jean Piaget* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=NuDjscvqE0>

Anexo



Figura 1. Los aprendizajes por recepción y por descubrimiento se hallan en un continuo separado del aprendizaje por repetición y el aprendizaje significativo (Ausubel, 1998, p. 35).