DEL CONSTRUCTIVISMO COGNITIVO AL CONSTRUCTIVISMO CRÍTICO: UNA LECTURA DIALÓGICA

*Fernando Hernández**

Introducción: dialogar con el constructivismo

El contenido de esta comunicación no se presenta como un texto acabado ni cerrado, es antes bien un intento de abrir puertas y ventilar el aire frente a un tipo de pensamiento psicológico que se nos ha brindado como “la respuesta” a los problemas de la educación escolar. Si ello no implicara una intención pretenciosa, sobre todo por las limitaciones de la propia comunicación, diría que la intención que me guía es la de dialogar, a la manera de Bakhtin, con la noción de constructivismo adoptada por el Diseño Curricular (DC) como la explicación del aprendizaje escolar. La finalidad de este diálogo sería develar algunos de sus supuestos y las consecuencias que puede reportar su adopción a modo de etiqueta y sin un proceso de reflexión. Etiqueta que parece necesario incorporar si uno no quiere quedarse fuera de las reglas del juego que hoy se están dictando en el discurso y la práctica dominante de nuestra educación escolar. Para construir este diálogo he recogido otras voces, sobre todo las de quienes desde una

107

* Universidad de Barcelona.

Fernando Hernández

intención crítica, tratan de repensar los implícitos que subyacen en las corrientes dominantes sobre la enseñanza y el aprendizaje.

El constructivismo en el DC: la huella de Piaget

De manera explícita, el DC señala que los principios psicopedagógicos en los que se asienta se enmarcan en “una concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la intervención pedagógica (...)”. En la línea de ambigüedad mantenida en toda la propuesta curricular, y a la que se ha hecho referencia en otro lugar (Sancho y Hernández, 1993), esta opción no se identifica “con ninguna teoría en concreto (Wallon, Piaget, Vigostky, Ausubel, Bruner, los teóricos del procesamiento de información), sino más bien con enfoques presentes en distintos marcos teóricos que confluyen en una serie de principios (...)”. Estos enfoques, señala Coll (1991), coinciden en la idea de que “el desarrollo y el aprendizaje son básicamente el resultado de un proceso de construcción, que el hecho humano no puede entenderse como el despliegue de un programa escrito en el código genético ni tampoco como el resultado de una acumulación y absorción de experiencias”.

108

A pesar de que estos autores representan concepciones dispares, sus coincidencias podrían estar en la idea de que el conocimiento escolar no “entra” en el estudiante como en una caja vacía, sino que éste posee referencias previas, desde las cuales organiza su propio aprendizaje. Sin embargo, no me consta que estos autores hagan una referencia expresa a la noción de constructivismo vinculado a la escolaridad. Este término, tal y como señala O’Loughlin (1991), por lo general se utiliza para definir la posición de quienes sostienen la idea de que “los alumnos construyen su propia comprensión”. Desde este punto de vista, lo cierto es que el constructivismo, tal y como apuntaba Coll, es una noción vinculada al desarrollo cognitivo, y cuya visión más reconocida es la que se fundamenta en la visión estructuralista sobre el desarrollo intelectual que subyace a la teoría de Piaget.

Por ello se hace necesario revisar lo que representa el pensamiento de Piaget como punto de origen de la opción constructivista del aprendizaje. Con este propósito lo primero que hay que recordar es que Piaget no se interesó tanto por el razonamiento individual de los seres humanos,

DIALÓGICA DEL CONSTRUCTIVISMO

como por la trayectoria general del desarrollo desde una perspectiva epistemológica. Esta opción le llevó a centrarse en el estudio de los principios generales del razonamiento humano, excluyendo de sus consideraciones aspectos tales como el contexto social y cultural del razonamiento, así como las experiencias autobiográficas de los individuos en los que fundamentaba sus estudios. El sujeto de los estudios de Piaget, como han señalado Venn y Walkerdine (1977), “es sólo un sujeto epistémico, que abstrae de la experiencia lógica los esquemas y descarta las experiencias como conchas vacías”. Y de este sujeto, lo que le interesaba sobre todo era la génesis de su razonamiento lógico-matemático (Parsons, 1987), que normalmente se identifica con la resolución de problemas matemáticos y las concepciones empíricas de la racionalidad científica. Como es sabido, en el modelo de Piaget la adquisición de las operaciones formales representa el estadio más alto de razonamiento. La focalización en la racionalidad científica, el interés en describir el desarrollo intelectual en términos de un recorrido que va desde la progresiva descentralización de la subjetividad hacia la objetividad, y el deseo de expresar las más altas cuotas de razonamiento en términos de formalizaciones matemáticas, configuran su modelo para describir el desarrollo cognitivo. En este modelo el razonamiento del que se habla carece de historia y de valores, y el pensamiento abstracto vinculado al razonamiento científico-matemático se presenta como la culminación del desarrollo cognitivo (O’Loughlin, 1991).

109

Hasta aquí sería la parte de la historia por todos conocida. Pero ¿qué sucede cuando este modelo de desarrollo se utiliza como referencia para explicar cómo se aprende y, en consecuencia, cómo hay que enseñar? Es en este cambio de registro en el que habría que situar la noción del constructivismo que trato de analizar. Para ello resulta esencial afrontar algunos implícitos en el modelo piagetiano.

Qué presupone la concepción constructivista del aprendizaje

Lo primero que se desprende de este planteamiento es una noción de la mente y de la representación de la realidad dotados de un carácter universalista. Para la psicología evolutiva de orientación cognitiva, casi toda en la actualidad (Kagan, 1992), la cognición es una actividad mental

Fernando Hernández

en la cual las ideas son los objetos que la mente produce y que el investigador estudia. Pero como apunta O'Loughlin (1991), esta concepción y el juego de estadios y niveles que conlleva para valorar los resultados del proceso de conocimiento, supone una serie de asunciones sobre el desarrollo humano y la racionalidad que están vinculados a nociones de pensamiento como algo "lineal, descontextualizado, mental, organizado de manera jerárquica, normativo, carente de valores, tecnocrático." Esto hace que la mayor parte de las concepciones subyacentes en las investigaciones cognitivas sean reflejo de una actitud eurocéntrica, basada en la concepción occidental de la "razón", iniciada en Europa a finales del siglo XVIII. Noción en la que debían basarse las normas para el buen gobierno y el buen razonamiento, y que las potencias colonizadoras llevaron a otras culturas con afán de homogeneidad civilizadora. Al asumir como única una noción de mente y de razonamiento, se tiende a unificar bajo una metáfora que responde a una determinada concepción del mundo, formas diferentes de concebir el pensamiento y su génesis.

110 Esta concepción sobre la razón, nos conduce a otro ámbito. El conocimiento se nos presenta como algo que está y se produce "en" la mente, y responde a patrones y procesos universales. Sin embargo, ¿qué sucedería si intentamos responder a la pregunta, qué es el conocimiento y cómo lo adquirimos? Es posible que, aun perteneciendo al mismo entorno cultural, nuestra biografía nos llevara a plantear formulaciones diferentes. Ello ocurre porque el conocimiento no opera como una realidad, sino como una representación, un significado socialmente construido, y por tanto su definición depende del lugar del que se habla y del momento histórico y la cultura a la que se pertenezca. El conocimiento "opera" desde un *self* (que representa la capacidad del individuo a pensar, desde un contexto, sobre sí mismo) histórica y culturalmente constituido.

El conocimiento es para cada individuo un proceso dialéctico que tiene lugar en contextos sociales, culturales e históricos específicos. No es que la mente se adapte al mundo, sino que éste (en cuanto cultura) contribuye a dotar de sentido a la propia noción de mente y a cómo la representamos. La cultura construye el significado de la mente y señala la pauta para las diferentes representaciones de dicha noción.

Desde estos supuestos, conocer no es algo que tenga que ver sólo con el recorrido hacia el pensamiento abstracto en los términos formulados por Piaget. Conocer también puede ser el proceso de examinar la

DIALÓGICA DEL CONSTRUCTIVISMO

realidad críticamente y de construir “visiones” y “versiones” no sólo ante la realidad presente, sino ante otros problemas y realidades. El modelo piagetiano, que es la referencia subyacente para la noción de constructivismo utilizada entre nosotros en el DC (Escaño y Gil, 1992), es para autores como Broughton (1981) u O’Laughlin (1991) un modelo conservador, en la medida en que el problema central de su epistemología es el de cómo llegamos a conocer la realidad en orden a adaptarnos a ella de manera satisfactoria.

Para que esta adaptación se lleve a efecto, el conocimiento se fija en términos de estadios y de niveles, lo que conduce a que el primer punto para organizar la intervención educativa sea “la necesidad de partir del nivel del desarrollo del alumno”. Pero ¿en qué términos se establece este “nivel” de desarrollo?, ¿qué normatividad cultural y social se proyecta al establecerlos? Si sólo se refiere a criterios de “nivel” de tipo psicológico, ¿son éstos de tipo universal? Feldman (1980) ha planteado que el universalismo cognitivo es una ilusión, y Kagan (1992) ha puesto en evidencia que muchas de las investigaciones y afirmaciones de la psicología son respuestas a intereses y valores sociales dominantes.

Estos serían algunos de los fundamentos del constructivismo sobre los que habría que volver con mayor profundidad y análisis, dado que reclaman una revisión más extensa. Sin embargo, los temas señalados nos van a permitir acercarnos a lo que todo ello supone en contextos de enseñanza.

111

¿Cómo se concibe la enseñanza escolar desde el constructivismo?

En opinión de Siegel y Cocking (1977, citado en *Sigue*, 1978) el constructivismo es un concepto que se refiere a la actividad conceptual mediante la cual “en el transcurso de las interacciones con los objetos, las personas o los hechos un individuo construye una realidad de ellos. Esta construcción mental guía entonces las subsiguientes acciones con el objeto o con otros hechos”.

En este recorrido el alumno realiza un proceso activo, que tiende a favorecer la adquisición del tipo de razonamiento científico que le interesaba de manera muy especial a Piaget, y que contrasta con la visión pasiva tradicional de otros modelos de aprendizaje. El alumno aprende

Fernando Hernández

manipulando objetos e información y estableciendo inferencias. En este proceso actúa como un científico, estableciendo hipótesis y tesis. Para Fosnot (citado por O'Loughlin, 1991) la enseñanza constructivista es un modelo "que enfatiza que los aprendices necesitan estar activamente implicados, para reflexionar sobre su propio aprendizaje, realizar inferencias y experimentar el conflicto cognitivo".

Un profesor constructivista que favorezca este proceso sería, en opinión de Fosnot (1987), el que asume "que el alumno debe tener experiencia en formular hipótesis y en predecir, manipular objetos, plantear cuestiones, investigar respuestas, imaginar, investigar e inventar, con la finalidad de que desarrolle nuevas construcciones. Desde esta perspectiva el profesor no puede asegurar que los aprendices adquieran el conocimiento sólo porque el profesor lo reparta; se requiere un modelo de instrucción activo y centrado en el aprendiz; el profesor ejerce como mediador creativo en este proceso". La actitud de este profesor es la de un investigador de la cognición y de los significados de los alumnos. El profesor es como un psicólogo que utiliza el método clínico de Piaget para conocer en qué medida el alumno representa el conocimiento y en qué estadio se encuentra. Éste fue el modelo favorecido durante muchos años por la entre nosotros denominada Pedagogía Operatoria.

112

Sin embargo esta actividad no se produce en el vacío, y al docente le sucede lo que a los antropólogos cuando realizan trabajo de campo. Se acercan al aprendizaje del alumno con un modelo, una referencia, una teoría subyacente de cómo es y ha de ser la realidad y de los valores que han de vehicular la enseñanza. Esta teoría guía su acción y tiende a universalizar el aprendizaje de los estudiantes. Pero además, la escuela como institución no es un centro en el que sólo se aprenden conocimientos. Es una institución reguladora, favorecedora de comportamientos y valores, que cumple con una función socializadora de primer orden, pues transmite esquemas de relación y de poder y representa un entramado de intereses que van más allá de los contenidos y de la conciencia que de ello puedan tener los alumnos y muchos profesores.

Una vez que el docente constructivista sabe "dónde" se encuentra el alumno, ha de promover el conflicto cognitivo como forma de aprender. De lo que se trata es de que los estudiantes sean conscientes de dónde parten (conocimientos previos) y de cómo desde la reflexión facilitada por el docente reorganizan sus experiencias en la dirección que les

DIALÓGICA DEL CONSTRUCTIVISMO

conduce hacia el conocimiento abstracto y al modo de razonamiento representado por el conocimiento científico formalizado matemáticamente. El aprendizaje ocurre (al igual que el desarrollo cognitivo) “a través de la reflexión y la resolución del conflicto cognitivo que pone en evidencia los niveles de comprensión inapropiados por parte del alumno” (Fosnot, 1987). En este proceso los alumnos deben construir respuestas más que buscar soluciones. En términos piagetianos, esto supone que en el proceso de enseñanza el alumno se ha de fortalecer, y que aprender se concibe más como lo que el alumno hace, que como algo que se le da desde fuera. El objetivo último del enfoque constructivista del aprendizaje es que el alumno llegue a construir representaciones abstractas del mundo a través de un proceso consciente de integración de la realidad, como resultado de la comparación consciente con las concepciones que ya posee. Este proceso fue denominado por Piaget como “descentración”.

Habría que preguntarse cómo se constituye este criterio de referencia que conduce al estudiante a la objetividad y la abstracción y por el papel que juegan el docente y las disciplinas socialmente constituidas, de manera especial, las relacionadas con la Física y las Matemáticas. Por eso no ha de sorprender que cuando se realizan formulaciones curriculares con una orientación constructivista, a pesar de que se diga que se ha de tender a favorecer concepciones interdisciplinarias o globalizadoras, el eje organizador de los contenidos se fundamente en la noción de las disciplinas articuladas como tales a finales del siglo XVIII. Esta concepción mediadora de las disciplinas se adapta a la visión cognitivista de una mente sin cuerpo, que construye los significados de la realidad de manera ahistórica y olvida que este tipo de conocimiento representa y consagra una determinada representación de la realidad y del individuo. Representación que nos ofrece una visión de la realidad dual (mente y cuerpo, sujeto y objeto); centrada en la racionalidad occidental; basada en la acumulación y clasificación de evidencias; verificada mediante la aplicación de un método experimental como única forma de conocimiento; sin referencias a construcciones sociales o representaciones colectivas e históricas, favorecedoras del “individualismo cognitivo” y competitivo del modelo de gobierno y de economía que desde entonces se afianza en Occidente. No hacer mención a estas implicaciones y a su adaptación a la sociedad y valores contemporáneos constituye un olvido sospechoso,

Fernando Hernández

como lo es que en las decisiones que se instrumentan no se expliciten las referencias sociales y culturales que les sirven de apoyo.

¿Qué no tiene en cuenta la concepción del constructivismo cognitivo?

Existe una amplia bibliografía donde se discute y cuestiona la visión constructivista sobre el aprendizaje y sobre la formación del profesorado en la línea hasta ahora reseñada (O'Loughlin, 1991; 1992 a; 1993; Taylor y Campbell, 1993). La mayor parte de estas críticas se centran en lo parcial y limitado de la concepción del conocimiento y en la racionalidad que se fundamenta; la visión individualista del sujeto que representa y el reduccionismo simplificador que adopta frente a las complejas funciones de la escolaridad y de la trayectoria de los saberes culturalmente establecidos. Voy a sintetizar algunas de estas críticas con el fin de esbozar elementos de reflexión ante una concepción que se nos ha presentado como el mejor y único camino para enseñar, aprender y ordenar los contenidos escolares.

114 El constructivismo cognitivo se caracteriza por no contemplar el subjetivismo humano en el proceso de construcción de la realidad.

Uno de los principales problemas del constructivismo, fundamentado en el modelo piagetiano y en las posteriores versiones cognitivistas sobre la adquisición del conocimiento, es que se fundamenta en el modelo del idealismo kantiano. Éste da primacía a las estructuras mentales racionales y abstractas a expensas de una subjetividad histórica y socialmente constituida que la persona utiliza en el proceso de razonamiento. Tal y como señala Sampson (1981), esto explica que el constructivismo relacionado con el enfoque cognitivista que tiene sus raíces en el pensamiento piagetiano, preste una atención preferente a las construcciones mentales que ocurren "en la cabeza" de los sujetos y muy poca "a los intereses materiales, las prácticas sociales o las propiedades objetivas de la situación" en que el individuo se encuentra. Pero los constructivistas piagetianos podrían argumentar que esta crítica es infundada porque el aprendizaje se produce, sobre todo en el período sensorio-motriz, me-

DIALÓGICA DEL CONSTRUCTIVISMO

dianete una regulación dialéctica entre la realidad y la construcción de la mente, entre la asimilación y la acomodación. Sin embargo, esta dialéctica no se mantiene y, como señala Wozniak (1974), “en los siguientes períodos, la idea piagetiana del sujeto activo cobra mayor preeminencia a expensas de la acción del entorno”. Las consecuencias de esta asunción son importantes para la educación escolar.

Si nos preguntamos ¿qué es lo que se construye en la escuela? y ¿qué conocimiento se representa en esta construcción?, la respuesta última sería que son representaciones abstractas y ubicadas en “la mente”. Esto implica que lo que se construye es ahistórico, libre de valores, y que las representaciones son significativamente universales y pueden ser modeladas en términos de formalizaciones matemáticas. Si tal y como señala Sampson (1981), para la visión cognitivista “los objetos de la realidad son vistos como productos de las operaciones cognitivas individuales más que como productos social e históricamente establecidos”, habría que preguntarse ¿a qué intereses sirve la perspectiva cognitiva del desarrollo cuando se define en términos de la habilidad de pensar racionalmente sobre los problemas “apartándolos de su vinculación a una práctica social e histórica” (Sampson, 1981) y reduciendo el desarrollo intelectual puramente a un ejercicio mental ? (O’Loughlin, 1991).

Como indica el mismo Sampson, la respuesta a esta pregunta habría que plantearla en términos de que la perspectiva cognitiva, al poner énfasis en la actividad mental de tipo interno: planificar, decidir, pensar, organizar, reconciliar y transformar conflictos y contradicciones “dentro de la cabeza”, tiende a mostrarse impotente y distante (pues se sitúa desde el mundo de la psicología) a la hora de favorecer y producir cambios en el mundo social. “Al sustituir pensamiento por acción, transformaciones mentales por transformaciones reales, el cognitivismo cubre con un velo las referencias y las bases de la vida social y relega el potencial individual al mundo interior de una gimnasia mental.”

115

El cognitivismo constructivista favorece un determinado tipo de valores en la educación escolar

Los valores sociales dominantes en los países que representan los criterios de la llamada “alta cultura” se dirigen hacia el conocimiento especí-

Fernando Hernández

fico y objetivo, las habilidades y estrategias basadas en un criterio de racionalidad. En opinión de Anderson (1992), estos valores son apreciados porque no cuestionan los establecidos por los grupos dominantes en esos mismos países. En este sentido, la tendencia cognitiva dominante, en la que se inscribe el enfoque constructivista del aprendizaje, aparece como la más adecuada a las características de un sistema social y productivo regido y orientado en una dirección tecnológica. En este sistema, el conocimiento que se requiere ha de ser lineal y jerárquico, fundamentado en lo que se conoce como “conocimiento básico” y pondrá énfasis en los procesos lógicos y en el pensamiento orientado intelectualmente. La idea que prevalece en todo ello es que es a través de la sistematización de la información, como se adquiere y se gana el conocimiento.

116 La estructura escolar que apoya este supuesto se basa en la idea de eficiencia, definida por unos objetivos y contenidos claramente establecidos, y donde los resultados esperados, que han de guiar la evaluación, se definen antes de que comience el proceso educativo y donde toda la planificación escolar se lleva a cabo en función de esos resultados. “En este modelo —apunta Anderson (1992)— los aspectos de la vida mental, tales como la intuición o la imaginación están devaluados, quedando reducidos a las funciones cognitivas aceptables y que puedan ser recogidas en términos de datos empíricos.” Con todo ello la escuela contribuye a cumplir una función socializadora que va más allá de la adquisición de unos conocimientos y que constituye, mediante la visión constructivista cognitiva que trato de analizar, un elemento regulador de primer orden del comportamiento individual y de su adaptación a las representaciones sociales dominantes.

Por otra parte, y ésta es una opinión que puede sorprender, los principios del constructivismo que hacen énfasis en que el aprendizaje se produce centrado en la actividad del alumno (“el aprendizaje significativo implica una intensa actividad por parte del alumno”) supone, en opinión de autores como Delpit (1988), favorecer los valores y las aspiraciones de los estudiantes de clase media. Lo que iría en detrimento de otros valores y construcciones que no responden al modelo de inferencia de conocimiento, a partir de la manipulación de objetos o de información que favorece el constructivismo.

El argumento que sostiene esta afirmación se basa en que el enfoque constructivista, al no tener en cuenta las condiciones sociales y culturales

DIALÓGICA DEL CONSTRUCTIVISMO

en la construcción del conocimiento y reformar un tipo de valores y esquemas de racionalidad normativa, se presenta como una auténtica "cultura del poder". Resulta una imposición de una forma de razonamiento que se universaliza, pero que para desarrollarla requiere "organizadores" (experiencias y lenguaje) que son prototípicos de la cultura de la clase media. Cultura que es un reflejo de los valores que se inculcan en la escuela y que se presentan mediante códigos que es preciso reconocer e identificar para acceder a ese sistema de poder. Los estudiantes de clase media poseen el código regulador de la construcción del saber en el aula antes de venir a la escuela y se adaptan con facilidad a ella, entre otras razones, porque algunos enseñantes comparten esos mismos valores.

En esta adaptación también se produce un ejercicio del poder representado mediante el proceso de comunicación que se establece en la clase. Como destacan Edwards y Mercer (1987), "las preguntas y respuestas tienen unas características peculiares... el docente, que sabe las respuestas, plantea casi todas las preguntas, sobre las que ya conoce las respuestas". El problema con este tipo de pedagogía, que por ejemplo, trata de identificar los conocimientos iniciales de los alumnos en función de la secuencia de enseñanza ya decidida por el docente, es que éste acaba imponiendo su propia definición de la realidad en función de su comprensión de la situación. Comprensión mediada por la normatividad de lo que transmite en la clase y su control sobre el conocimiento, y difícil para la adaptación de los estudiantes que ignoran sus códigos y pautas de actuación.

117

Para plantear en otros términos la noción de aprendizaje constructivista

Si como se ha indicado, el aprendizaje no se produce por una mera absorción del conocimiento, ni como hasta aquí se ha argumentado, como un simple proceso de construcción de una comprensión a través de operaciones mentales que llevan a un aumento de la abstracción, habría que plantearse con O'Loughlin (1991): ¿cómo se puede llegar a construir el proceso que lleva a conocer?

Algunos de los autores citados, a los que habría que añadir Vigostky (que no puede ser tomado como una coartada que legitima la visión

Fernando Hernández

constructivista cognitiva, por el mero hecho de añadirlo a la misma lista de autores), sostienen que es necesario pensar sobre el aprendizaje en términos de una relación entre la construcción por parte de la subjetividad individual y la construcción social de la comprensión. Cuando los estudiantes llegan a la escuela no sólo tienen experiencias que afectan a sus construcciones cognitivas y que se refieren a los contenidos de las disciplinas y conocimientos que se les presentan en la clase, sino que los alumnos son el resultado de entornos socioculturales concretos y de épocas históricas que encarnan un determinado tipo de valores. Acceden a la escuela con una identidad, una biografía en construcción, basada en sus experiencias de género, etnia y clase social y con una serie de nociones sobre la autoridad y el conocimiento. Llevan consigo no sólo conocimientos, sino construcciones de la sociedad y de sí mismos, basados en sus experiencias socio-culturales anteriores. Lo que se les plantea en la escuela no es tanto que aprendan unos contenidos “culturalmente establecidos” (nuevo universalismo) necesarios para adaptarse al mundo social y laboral y que afectan a “su mente”. La educación escolar sobre todo contribuye a la reconstrucción de su propia identidad en relación con las diferentes construcciones de la realidad que le circundan.

118

Tal y como señalan Edwards y Mercer (1987), aprender es un proceso social, comunicativo y discursivo. Al poner el énfasis en el aspecto discurso, como señala O’Loughlin (1991) siguiendo los planteamientos de Vigostky, se destaca el papel del diálogo en tanto que elemento de creación de significado. En este sentido la conversación resulta fundamental para interiorizar la comprensión, y viene a ser un proceso intermediario entre la realidad externa y el proceso interno de pensamiento. Esta consideración fundamenta el hecho de que el aprendizaje es a la vez un proceso dialéctico y social y no la respuesta del individualismo manipulativo e inferencial sostenido por el constructivismo cognitivo. Como señalan Venn y Walkerdine (1977), “la historia del pensamiento es inseparable de la historia del desarrollo humano en cuanto ser social, y no podemos referirnos al sujeto como alguien que está solo, ni como sujeto epistémico, ni, en última instancia, debido a la normatividad biológica, como sujeto natural”.

En este proceso, el papel del docente no puede limitarse a realizar “una intervención activa, planificada e intencional” para que “tengan lugar los aprendizajes necesarios para el desarrollo global del alumno”.

DIALÓGICA DEL CONSTRUCTIVISMO

Si nos quedáramos en esta externalidad planificadora, ello supondría eludir una cuestión epistemológica fundamental: que el profesor también posee pensamiento y una representación de la realidad que se proyecta en “lo que” y en “el cómo” enseña. No puede separarse la actividad de enseñar del hecho de que él o ella también poseen una concepción de sí mismos como “conocedores”. Concepción que está mediatizada por una subjetividad histórica, social y culturalmente constituida que afecta a su ética como docente, a sus expectativas de cómo aprende cada alumno, a sus concepciones sobre la naturaleza del conocimiento disciplinar, y al cómo debe ser enseñado y aprendido.

Todo ello nos enfrenta con una problemática que no puede quedar reducida a una definición general de constructivismo y a cinco principios básicos para la intervención educativa. Nos lleva a pensar críticamente sobre las propuestas que recibimos y los valores que éstas representan. Y sobre todo, a considerar que la visión constructivista que se nos ofrece no es la única posible, sino que hay otras fuentes y referencias procedentes no precisamente de la psicología, sino del post-estructuralismo, la teoría crítica y el pensamiento feminista, que pueden contribuir a favorecer otro tipo de cambio (más radical) en la educación escolar (O'Loughlin, 1992). Abordar estas perspectivas no es el objeto de esta comunicación, sino que forma parte de un debate más amplio en el que todos podemos estar implicados.

119

Referencias

Anderson, T., “Premises, Promises, and a Piece of the Pie: A Social Analysis of Art in General Education”, *The Journal of Social Theory in Art Education* n° 12, 1992, p. 34-52.

Broughton, J. M., Piaget's structural-development psychology IV: Knowledge without a self and without history, *Human Development* n° 24, 1981, p. 320-46.

Coll, C., *Psicología y Curriculum*, 1991, Barcelona, Paidós.

Delpit, L., The silenced dialogue: Power and pedagogy in educating other people's children, *Harvard Educational Review* n° 58, 1988, p. 280-98.

Fernando Hernández

Duckworth, E., "The having of wonderful ideas" and other essays on teaching and learning, 1987, New York, Teachers College Press.

Edwards, D. & Mercer, N., *Common knowledge: The development of understanding in the classroom*, 1987, London, Methuen.

Escaño, J. y Gil, Ma., *Cómo se aprende y cómo se enseña*, 1992, Barcelona, ICE/Horsori.

Feldman, D., *Beyond Universal in Cognitive Development*, 1980, New Jersey, Ablex.

Fosnot, C. T., *Enquiring teachers, Enquiring learners: A constructivist approach for teaching*, 1989, New York, Teachers College Press.

Kagan, J., "Yesterday's Premises, Tomorrow's Promises", *Developmental Psychology* n° 28, 6, 1992, p. 990-7.

O'Loughlin, Beyond constructivism: Toward a dialectical model of the problematics of teacher socialization, Comunicación presentada en el Congreso de la American Educational Research Association, Abril 4-7, 1991, Chicago.

O'Loughlin, Engaging Teachers in Emancipatory Knowledge Construction, *Journal of Teacher Education* n° 43, 5, 1992, p. 336-46.

120 O'Loughlin, Rethinking Science Education: Beyond Piagetian Constructivism Toward a Sociocultural Model of Teaching and Learning, *Journal of Research in Science Teaching* n° 29, 8, 1992a, p. 791-820.

O'Loughlin, *Developing a rationale for emancipatory knowledge construction: Five questions for constructivists*, Comunicación presentada en el Congreso de la American Educational Research Association, Abril 12-16, 1993, Atlanta.

Parsons, M., *How we understand art?*, 1987, New York, Cambridge University Press.

Sampson, E., Cognitive psychology as ideology, *American Psychologist* n° 36, 1981, p. 730-43.

Sancho, J. Ma. y Hernández, F., *La comprensión de la cultura de las innovaciones educativas como contrapunto a la homogenización de la realidad escolar*, Congreso Internacional de Didáctica, 1993, La Coruña.

Taylor, P. y Campbell Williams, M., *Critical Constructivism: Towards a Communicative Rationality in the High School Mathematics Classroom*, Comunicación presentada en el Congreso de la American Educational Research Association, Abril 12-15, 1993, Atlanta.

DIALÓGICA DEL CONSTRUCTIVISMO

Venn, C. y Walkerdine, V., The acquisition and production of knowledge, *Ideology and consciousness* n° 3, 1977, p. 67-94.

Wozniak, R.H., Dialectics and operational thinking, *Human Development* n° 17, 1974, p. 392-94.