

EDUCAR EN LA DIVERSIDAD

Primera parte

Ma. Luisa Crispín **¿Qué es educación intercultural?**
Ma. José Athié

Ricardo Timón **Una diversidad más inclusiva**
Fernando Doménech
Pilar Monferrer

Concepción González **Educación y poder**

Nicanor Rebolledo **Alteridad indígena en la ciudad
de México. Iª parte**

Mercedes de Agüero **Música y educación indígena**

Belinda Bustos **El maestro bilingüe en EU**
Ellen Riojas Clark
Luis Xavier Rangel

Rocío Casariégo **Modelo de educación indígena**

Mercedes Obregón **Educación para el niño sordo**

Marco Antonio Rigo **Archivos pedagógicos:
Constructivismo en el aula**



Constructivismo en el aula: entre la necesidad de la divulgación y el temor a la trivialidad

Marco Antonio Rigo Lemini

PROFESOR TITULAR, FACULTAD DE PSICOLOGÍA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



En el presente artículo se narra una experiencia reciente y, a nuestro parecer, un tanto singular y reveladora: la participación del autor en un congreso cuyo cometido fundamental era divulgar algunas de las posibles aplicaciones pedagógicas de las ideas constructivistas entre educadores e investigadores de la educación. En ese contexto tuvo lugar una mesa redonda en la que se solicitaban opiniones sobre la adecuación de diversas propuestas curriculares a los ideales del constructivismo educativo. Esta petición nos planteó desafíos inicialmente imprevistos y la construcción de respuestas no estuvo exenta de vicisitudes. Algunas de las reflexiones surgidas a lo largo de este proceso, en principio personal y casi anecdótico, son expuestas en el artículo en virtud de su posible relevancia y porque pretenden lograr concreción dentro de una temática que a menudo se caracteriza por su ambigüedad y por la presencia de lugares comunes.

Hoy todos son constructivistas.

Delval (1997)

Antecedentes: un congreso distinto

Hace algunos meses fui invitado a participar en unas jornadas que abordarían el tema del constructivismo en el aula. El núcleo de interés del evento, atractivo a la vez que polémico, seguramente se inspiró en una obra bien conocida que intenta difundir la visión constructivista en el medio académico español y que

ha recibido estupenda acogida entre los profesores mexicanos (ver Coll *et al.*, 1993). No puedo negar que mi primera reacción fue de desconfianza: se trata de un enfoque que ha ganado enorme popularidad en los últimos años y cuenta con innumerables adherentes en el mundo educativo. Al mismo tiempo, empero, se trata también de una perspectiva psicopedagógica frecuentemente sometida a simplificaciones que, aunque bienintencionadas, son a veces riesgosas

(ver Carretero, 1993, y Pimienta, 2005). Pero eso no era todo. Se planteaba un congreso diferente, en el que de acuerdo con los organizadores deberían prevalecer los intereses aplicativos y las dinámicas de trabajo habrían de caracterizarse por una auténtica interactividad entre los ponentes y los asistentes. No quedaba del todo claro, al menos desde mi punto de vista, cómo se conseguiría evitar un abusivo pragmatismo o la mera comparación de vivencias individuales y poco trascendentes. Al recibir la invitación para el congreso, consideré de primera mano que éste contribuiría más a la banalización de las ideas que a una rigurosa y profunda discusión de las mismas, y creí preferible declinar. Sin embargo, pronto cambié de opinión. Lo hice porque cobré renovada conciencia de la necesidad de que este tipo de tópicos pedagógicos sean objeto de una efectiva difusión, aunque se corra con ello el riesgo de trivializarlos. Lo hice también porque la propuesta de trabajo general que normaría el congreso, además de ser original y provocadora, intentaba evitar el teoricismo con que se han expuesto por lo común las concepciones constructivistas en las publicaciones y los foros científicos. Pese a mis objeciones, pensé que esto permitiría generar a lo largo del evento sugerencias e iniciativas relativamente concretas, que constituyesen para los asistentes una auténtica fuente de inspiración con miras a la recuperación práctica de los postulados constructivistas en su quehacer profesoral o educativo.

El desafío: evaluar episodios didácticos con una lente constructivista

Mi participación en las jornadas se produjo dentro del marco específico de una mesa redonda. La mecánica pro-

puesta para la misma fue la siguiente: cada uno de los ponentes debía revisar detenidamente, con antelación a nuestro encuentro en la mesa, dos o tres videos de corta duración que reflejaban situaciones escolares cotidianas. En uno de ellos, por ejemplo, podía contemplarse la mezcla peculiar de orden y desorden presente en el patio de una escuela preescolar mientras los alumnos forman filas para ingresar a sus salones de clase. En otro se veía a un grupo mixto de secundaria que hace denodados esfuerzos para responder adecuadamente a las complejas preguntas del profesor sobre cuestiones algebraicas. En un tercer video se asiste a una práctica de laboratorio en primaria, durante la cual los alumnos trabajan por equipos en el ejercicio indicado por el maestro. Todos los materiales testimoniaban, inequívocamente, la riqueza de los intercambios que ocurren en los escenarios escolares y que involucran a educandos y educadores. También nos permitían constatar que dichos intercambios, por su cotidianidad y por su cercanía, resultan aparentemente comprensibles hasta que se descubre su verdadera complejidad cuando se les somete al escrutinio analítico, cuando se desea mirar por debajo de la superficie. En todo caso, para dinamizar y sistematizar las discusiones de la mesa redonda se plantearon diversas preguntas en torno a los videos revisados, con la consigna fundamental de que los ponentes analizáramos los episodios didácticos reflejados en ellos desde una perspectiva constructivista y esencialmente propositiva.¹

La respuesta: análisis relativizados y prudentes

Frente a la tarea que se nos proponía, alimenté el escepticismo. Eran posibles

y hasta necesarias varias preguntas: ¿Qué se espera exactamente de nosotros: una caracterización descriptiva, una interpretación conducente a la comprensión, un análisis sistémico, una valoración crítica o acaso una propuesta de mejora?



¿Hemos de asumir alguna o varias de estas actividades tomando como marco de referencia psicopedagógico el que nos proporciona la visión constructivista adaptada a lo educativo? Y de ser así, ¿qué entendemos por ésta? Además, ¿es en todo caso sensatamente aplicable para tales usos, con los recursos y las informaciones de que se dispone?

Antes de pronunciarme sobre los videos consideré inevitable responder a estas preguntas, aunque fuese de manera individual y provisoria, con la finalidad de acometer la tarea analítica desde una plataforma menos tambaleante. De estos intentos de respuesta derivaron varias consideraciones que, de hecho, ocuparon la mayor parte del tiempo de mi exposición en la mesa redonda. Dada la imposibilidad de reproducir aquí la

argumentación relativamente extensa que desarrollamos en esa ocasión, recuperaré exclusivamente y de manera sucinta las consideraciones que me parecieron centrales para orientar una posible forma de abordar los episodios didácticos. Se refieren, en lo esencial, a nuestra conceptualización del enfoque constructivista en educación —de lo que excluye y de lo que incluye—, y se refieren igualmente a las limitaciones inherentes a un análisis de la naturaleza del que nos fue propuesto.

- Lo que no supone, a mi parecer, una visión constructivista de la educación escolar

No implica la obligación o la prohibición de uso, automática y radical, de determinados contenidos temáticos, de ciertos procedimientos instruccionales y de específicos mecanismos evaluativos, o la cancelación de saberes derivados de otras perspectivas psicopedagógicas.²

No supone, por ejemplo, la inevitabilidad del empleo de medios como la promoción de conflictos cognitivos o de los portafolios para que pueda hablarse de la asunción de una docencia “genuinamente constructivista”. No supone tampoco la erradicación permanente de la metodología expositiva y del uso de pruebas estructuradas para la evaluación del aprendizaje. Ni supone la renuncia, en aras de un espíritu presuntamente constructivista, a la eventual aplicación de conocimientos procedentes del conductismo con la finalidad de entender o abordar operativamente situaciones escolares. En este orden de ideas, el análisis exclusivo de los videos difícilmente nos autorizaba para calificar a alguno de ellos como representativo de una didáctica constructivista, y menos aún nos auto-

rizaba para una eventual descalificación en ese sentido.

- Lo que sí supone, a mi parecer, una visión constructivista de la educación escolar

La plena asunción por los agentes pedagógicos de un marco de referencia psicoeducativo que se traduce fundamentalmente en una orientación general, en una tendencia axiológica,³ manifestarse en el currículo documental y en el currículo real y que se encamina centralmente a promover que el alumno se apropie de los contenidos escolares al tiempo que va más allá de la información dada⁴ mediante el adecuado balance de las dimensiones coestructuradora y autoestructurante en el proceso didáctico.

Esta orientación general se refleja, naturalmente, en los distintos componentes del acto educativo: en la redacción de las intenciones, en la selección de los contenidos, en la realización de las actividades de enseñanza y de aprendizaje, en el desarrollo de criterios y mecanismos evaluativos, etc. También se refleja, en buena lógica, en el conjunto de tareas accesorias a la actividad educativa propiamente dicha: en la formación y la evaluación de docentes, por ejemplo. Lo que nos interesa destacar, en todo caso, es que se trata esencialmente de un sistema de creencias presente en el educador que lo hace valorar de manera decidida el perfil del educando auténticamente constructivo —aportante, comprensivo, crítico, creativo, relativamente autónomo, etc.—, que lo mueve a creer de modo convencido en la posibilidad de que un educando de este tipo llegue a ser efectivamente frecuente en nuestras escuelas y que lo induce a buscar los medios y los instrumentos pedagógicos

para conseguirlo: un espíritu, pues, que sintoniza con una idealidad, que mantiene la convicción de que esa idealidad es realmente posible y que explora los mecanismos para hacerla viable.⁵

De conformidad con lo anterior, el análisis de los videos por sí sólo hacía muy difícil valorar el posible carácter constructivista de los episodios didácticos, pues se trataba de casos aislados y muy circunscritos para los que una apreciación de la tendencia pedagógico-valoral que los animaba, en el sentido que ya definimos, resultaba francamente temeraria.

- Limitaciones del análisis acometido

En plena congruencia con lo antedicho, fue necesario establecer diversos matices para lograr una lectura sensata de los episodios didácticos visualizados. Debimos reconocer que no miramos orientaciones generales, sino segmentos muy cortos, poco informativos; no conocíamos lo que pensaban los maestros, la intencionalidad que les movilizaba; tampoco conocíamos su contexto institucional o curricular específicos ni las condiciones reales en que operaban o las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos.

Todo lo anterior implicaba que los análisis que debían realizarse terminarían siendo en buena medida fragmentarios, descontextualizados e inferenciales. Para que este ejercicio resultase útil, para que tuviera sentido frente a la audiencia y para evitar que pareciera gratuito y banalizador, asumimos entonces que los análisis de los episodios didácticos deberían ser necesariamente prudentes y relativizados. Y así intentamos hacerlos.

Epílogo

Sólo hacia la última parte de mi intervención en la mesa redonda hice algunos

planteamientos específicos en torno a lo que sucedía en los episodios didácticos revisados. No tiene sentido repetir mis opiniones sobre ellos, dado que se trató de una lectura casuística y limitada. Conviene reconocer, en todo caso, que el acercamiento al análisis de los videos, con todo lo que lo acompañó, terminó siendo una actividad interesante y diferente. Quienes participamos en la sesión coincidimos en que se había tratado de una experiencia estimulante desde el punto de vista intelectual para todos los asistentes. Si esto puede ayudarnos a revisar críticamente la visión constructivista de la educación escolar, a situar efectivamente el constructivismo en el aula, el propósito que nos animó a participar en el congreso se habrá conseguido.

REFERENCIAS

- Bruner, Jerome. "Going beyond the information given". *Contemporary Approaches to Cognition*. Comps. Coords. Howard Gruber, et al. Cambridge: Harvard University Press, 1957.
- Carretero, Mario. *Constructivismo y educación*. Zaragoza: Edelvives, 1993.
- Coll, César, et al. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó Editores, 1993.
- Delval, Juan. "Hoy todos son constructivistas". *Cuadernos de Pedagogía*, 257 (abril, 1997): 78-84.
- Díaz Barriga, Ángel. *Didáctica y currículum*. México: Paidós, 1997.
- Jonassen, David. "El diseño de entornos constructivistas de aprendizaje." *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción*. Ed. Charles Reigeluth. Madrid: Santillana, 2000: 225-250.
- Mayer, Richard. "Diseño educativo para un aprendizaje constructivista." *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción*. Ed. Charles Reigeluth. Madrid: Santillana, 2000: 153-172.
- Pimienta, Julio. *Constructivismo. Estrategias para aprender a aprender*. México: Pearson-Prentice Hall, 2005.
- Pozo, Ignacio. *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial, 1999.
- Thompson, A.G. "Teachers beliefs and conceptions: a synthesis of the research". *Handbook for Research in Mathematics Teaching and Learning. Educational Studies in Mathematics*. Comp. D.A. Grows. Nueva York: Reidel Publishing, 1992: 127-146.

NOTAS

¹ Aunque la consigna explícita que nos fue comunicada en la mesa se refería al análisis de propuestas curriculares, me parece que difícilmente puede aplicarse un término como éste a segmentos pedagógicos de muy corta duración y que han sido descontextualizados, por lo que sus atributos auténticamente curriculares no son evidentes y sólo pueden conjeturarse. (Con relación a la diferencia entre lo curricular y lo didáctico, ver Díaz Barriga, 1997).

² En lo que hace a la posible complementaridad —que no sincretismo o fusión indiscriminada— entre las perspectivas "asociacionistas" y las "reestructurantes", ver Pozo (1999).

³ Una nítida apreciación de la importancia concedida al referente valoral en la constitución de propuestas constructivistas puede observarse en las teorías para el diseño educativo de Mayer (2000) y Jonassen (2000).

⁴ Recupero aquí la conocida y elocuente expresión de Bruner, que a mi parecer desde que fue acuñada sintetiza en buena medida la vocación constructivista (ver Bruner, 1957).

⁵ Desde luego, esta conceptualización de la visión constructivista, de lo que implica y de lo que excluye, resulta esquematizante y es susceptible de profundizaciones. Por ejemplo, respecto de lo que comporta un sistema de creencias, de la manera en que éste se vincula con la toma de decisiones pedagógicas (ver Thompson, 1992) y la necesaria congruencia entre pensamiento y acción. No he desarrollado aquí profundizaciones como éstas porque tampoco fueron discutidas en la sesión particular a que venimos refiriéndonos, pero considero que se trata de una tarea de concreción necesaria y muy relevante en el momento educativo contemporáneo, que se dice tan extensamente influenciado por el discurso constructivista.