



EL CAMPO DISCURSIVO DEL CONSTRUCTIVISMO EN EDUCACIÓN

David Andrés Rubio-Gaviria*
Julián Ernesto Jiménez-Guevara**

RESUMEN

El centro del accionar de la escuela contemporánea es el estudiante, un sujeto de interés, autónomo en su aprendizaje y constructor de conocimiento. En este sentido, ¿cuál es el papel que ha jugado el constructivismo en el desplazamiento de la enseñanza por el aprendizaje y una subsecuente crisis de la educación? Este cuestionamiento remite a su vez a la pregunta por el constructivismo ¿qué es? ¿un modelo? ¿un enfoque? ¿una corriente? ¿una teoría? El presente artículo esboza una aproximación conceptual desde la perspectiva de Mario Carretero, Juan Delval y César Coll, que relacionan al constructivismo con Piaget, Vygotsky, Ausubel y la psicología cognitiva para derivar en una *concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje*. Sin embargo, la propuesta es comprender el constructivismo como un *campo discursivo* en el que se articulan precisamente discursos plurales y dispersos, enmarcados por saberes provenientes de teorías psicológicas que se oponen y se cruzan, para determinar de qué manera construyen los sujetos el conocimiento.

Palabras clave: Constructivismo; Aprendizaje; Campo discursivo; Conocimiento.

THE DISCURSIVE FIELD OF CONSTRUCTIVISM IN EDUCATION

ABSTRACT

The center of contemporary school action is the student, a subject of interest, autonomous in his or her learning and constructor of knowledge. In this sense, what role has constructivism played in the displacement of teaching by learning and a subsequent crisis in education? This question in turn leads to the question of constructivism: what is it, a model, an approach, a current, a theory? This article outlines a conceptual approach from the perspective of Mario Carretero, Juan Delval and César Coll, who relate constructivism with Piaget, Vygotsky, Ausubel and cognitive psychology to derive a constructivist conception of teaching and learning. However, the proposal is to understand constructivism as a discursive field in which plural and dispersed discourses are precisely articulated, framed by knowledge coming from psychological theories that oppose and cross each other, in order to determine how subjects construct knowledge.

Keywords: Constructivism; Learning; Discursive field; Knowledge.

* Profesor Asociado Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). Miembro del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica. E-mail: darubiogaviria@yahoo.es

** Estudiante Doctorado Interinstitucional en Educación – Universidad Pedagógica Nacional. Profesor Secretaría de Educación Distrital – SED. E-mail: vicentfukuda@yahoo.es

O CAMPO DISCURSIVO DO CONSTRUTIVISMO NA EDUCAÇÃO

RESUMO

O centro de ação da escola contemporânea é o aluno, sujeito de interesse, autônomo em seu aprendizado e construtor de conhecimento. Nesse sentido, qual é o papel que o construtivismo desempenhou no deslocamento do ensino pela aprendizagem e na consequente crise da educação? Esse questionamento remete por sua vez à questão do construtivismo, o que é? uma modelo? um foco? uma corrente? uma teoria? Este artigo apresenta uma abordagem conceitual a partir da perspectiva de Mario Carretero, Juan Delval e César Coll, que relacionam o construtivismo com Piaget, Vygotsky, Ausubel e a psicologia cognitiva para derivar uma concepção construtivista de ensino e aprendizagem. No entanto, a proposta é entender o construtivismo como um campo discursivo no qual discursos plurais e dispersos são precisamente articulados, enquadrados por saberes advindos de teorias psicológicas que se opõem e se cruzam, para determinar como os sujeitos constroem o conhecimento.

Palavras-chave: Construtivismo; Aprendizagem; Campo discursivo; Conhecimento.

INTRODUCCIÓN

La idea de que los sistemas educativos en Iberoamérica, al menos en las últimas tres décadas, se han erigido sobre principios constructivistas no admite mayores dudas. El constructivismo parece orientar toda acción escolar; hace parte de cuanto vemos y decimos sobre la escuela. Maestros, investigadores y otros interesados en la educación han elaborado sus propias aproximaciones y organizan sus prácticas de aula con arreglo a criterios constructivistas; del mismo modo, le confieren una historicidad, lo dotan de unos vínculos teóricos con disciplinas como la psicología y la filosofía, al tiempo que desarrollan propuestas didácticas y estrategias de enseñanza, todo bajo el signo del constructivismo. Sin embargo, delimitar lo que entendemos por constructivismo parece una empresa difícil. ¿Qué es el constructivismo? ¿es un modelo? ¿un enfoque? ¿una corriente? ¿una teoría?

No es nuestro propósito realizar una caracterización exhaustiva que permita responder estas preguntas. No obstante, esbozamos a continuación una aproximación conceptual al constructivismo desde la perspectiva de Mario Carretero, Juan Delval y César Coll, referentes ampliamente citados e incluidos en bibliografías de artículos académicos de diversas universidades del país¹ que, aunque no son considerados como fuente primaria, constituyen material de consulta para quienes se reconocen *constructivistas*. Como se verá, en lugar de hablar de *modelo*, *enfoque*, *corriente*, *teoría* o *perspectiva*, proponemos comprender el constructivismo como un *campo discursivo*, en la línea de las elaboraciones de Michel Foucault en su trabajo

¹ Las revistas consultadas son: Revista Colombiana de Educación, de la Universidad Pedagógica Nacional; Revista Cuestiones de Filosofía, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia; Revista Educación y Ciencia, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia; Revista Magis, de la Universidad Javeriana; Revista Praxis, de la Universidad del Magdalena; y Revista Zona Próxima, de la Universidad del Norte.

histórico sobre la verdad, así como en la clave que nos brindan algunas apropiaciones de tal trabajo para la investigación en educación, especialmente por la extraordinaria familiaridad entre el constructivismo y algunas teorías psicológicas sobre los procesos del aprendizaje, algunos criterios procedentes de la pedagogía y la didáctica, así como otras fuerzas que le son constitutivas y cuya genealogía será necesario trazar en trabajos más amplios.

CONSTRUCTIVISMO: ENTRE LA PSICOLOGÍA Y LA POLÍTICA

Para Delval (2001), aunque es una teoría epistemológica propuesta y desarrollada por Jean Piaget y sus discípulos, el constructivismo encuentra sus raíces en filósofos del siglo XVIII como el italiano Vico, pero también pueden encontrarse elementos tomados de Kant, Marx o Darwin, entre otros. César Coll (1996) hace referencia a cuatro tipos de constructivismo, cada uno derivado de una teoría psicológica de referencia: 1) el constructivismo inspirado en la teoría genética de Piaget y la escuela de Ginebra; 2) el constructivismo proveniente de la teoría del aprendizaje verbal significativo, la teoría de los organizadores previos y la teoría de la asimilación, iniciado por Ausubel y desarrollado posteriormente por autores como Novak o Gowin; 3) el constructivismo inspirado en la psicología cognitiva, concretamente en las teorías de los esquemas provenientes de los enfoques del procesamiento humano de la información; y 4) el constructivismo derivado de la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje de Vygotski y sus colaboradores.

Por otro lado, según Carretero (1997), el constructivismo hizo su incursión en la escuela a través de las reformas educativas que tuvieron lugar en nuestros países en los años finales del siglo XX, especialmente concebidas para responder a la marcada distancia entre lo que ofrecen las instituciones escolares y lo que los estudiantes pueden y les interesa aprender; recordemos que los intereses infantiles, aspecto de creciente preocupación para las nuevas opciones pedagógicas del fin del siglo, coincidieron con las también crecientes críticas en contra de la escuela y sus prácticas disciplinarias, anquilosadas, viejas, *tradicionales*. Carretero (1997) sostiene que las reformas en educación parten de cuestiones o principios que pueden considerarse constructivistas² y en consonancia con Coll (1996), propone que, como el constructivismo es una posición compartida por diferentes tendencias de la investigación

² Los principios rectores de las reformas, que siguiendo a Carretero son constructivistas, se enmarcan en la utilización de conceptos y teorías psicológicas desde las que se proponen cinco cuestiones: 1) partir del nivel del desarrollo humano; 2) asegurar la construcción de aprendizajes significativos; 3) posibilitar que los estudiantes realicen dichos aprendizajes significativos por sí solos; 4) procurar que los estudiantes modifiquen sus esquemas de conocimientos; y 5) establecer relaciones ricas entre el nuevo conocimiento y los esquemas de conocimiento ya existentes (CARRETERO, 1997).

psicológica y educativa en las que se encuentran las teorías de Piaget, Vygotsky, Ausubel y la actual Psicología Cognitiva, debe hablarse de varios tipos de constructivismo.

Con base en los presupuestos de estas teorías, Carretero (1997) se refiere a tres tipos de constructivismo, y advierte que no hay una posición más correcta que las demás, sino que se complementan y que las investigaciones que surgen de cada una realizan aportes enriquecedores: 1) *El aprendizaje es una actividad solitaria* porque el individuo aprende al margen de su contexto social, según la visión de Piaget, Ausubel y la psicología cognitiva. 2) *Con amigos se aprende mejor*, porque el intercambio de información entre compañeros con diferentes niveles de conocimiento hace que los esquemas individuales se modifiquen y se produzca aprendizaje, idea que sostienen algunos constructivistas que pueden ubicarse entre los aportes de Piaget y los de Vygotsky. 3) *Sin amigos no se puede aprender*, es decir que lo importante es el intercambio social, porque cuando el alumno está adquiriendo información emerge un proceso de negociación de contenidos arbitrariamente establecidos por la sociedad, de manera que el conocimiento es un producto social y no individual.

Lo común entre las ideas de Delval, Carretero y Coll es la idea según la cual no es posible hablar del constructivismo en singular, sino de varios constructivismos que se identifican con teorías de origen psicológico asociadas a investigadores específicos cuyo referente más importante es Jean Piaget. Sin embargo, lo que más interés despierta es el planteamiento de que el constructivismo penetró la educación a raíz de las reformas contemporáneas que responden a las demandas de cambio que se le exigen a la escuela. En este sentido, el constructivismo se muestra como una respuesta a lo obsoleto en la escuela; emerge como promesa de salvación, algo así como el santo grial educativo. Lo que no podemos perder de vista, en todo caso, es la estrecha relación entre la psicología y la educación, relación que encuentra un elemento importantísimo de cohesión en el constructivismo y que se materializó con una disciplina que conocimos como *psicología educativa* y que puede encontrar condiciones de posibilidad en la psicopedagogía francesa de principios del siglo XX.

Es así como podemos atisbar una convicción generalizada de que el uso y aplicación del conocimiento psicológico es fundamental para mejorar la educación en general y, particularmente, la educación escolar. Coll señala que “prácticamente todas las teorías comprensivas del psiquismo humano que jalonan la historia de la psicología del siglo XX se han prestado o han impulsado, en un momento u otro de su generalización y difusión, utilidades educativas que responden a este tipo de lógica” (1996, p. 158). Y las teorías del desarrollo y del aprendizaje con inspiración

en los principios constructivistas no han sido la excepción y han dado lugar, con gran intensidad, a variados tipos de aplicaciones en educación.

Por más que reconozcamos una procedencia en el saber psicológico de la segunda mitad del siglo XX y, de otro lado, unas condiciones de emergencia para la escuela por la vía de las reformas políticas de la década del ochenta y del noventa, la pregunta sigue sin respuesta: ¿Qué es el constructivismo? Para Carretero,

es la idea que mantiene que el individuo – tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos – no es un mero reproductor del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores (CARRETERO, 1997, p. 22).

Por lo tanto, según esta posición, el conocimiento es una construcción del ser humano y no una copia de la realidad. Esta idea central del constructivismo, de que el conocimiento es una construcción del individuo, se nutre, como ya se mencionó, de planteamientos provenientes del saber psicológico. ¿Cuáles son entonces las ideas constructivistas relacionadas con Piaget, Vygotsky, Ausubel y la psicología cognitiva?

EL CONSTRUCTIVISMO Y EL SABER PSICOLÓGICO DE BASE

Una idea central en la aportación piagetiana es que la inteligencia atraviesa fases distintas. Lo esencial en esta idea es que la diferencia entre estas fases, o estadios, para utilizar la gramática piagetiana, es cualitativa y no solo cuantitativa (CARRETERO, 1997). La diferencia entre cada estadio no radica en la acumulación paulatina de requisitos, sino más bien en la existencia de una estructura completamente distinta que permite ordenar la realidad de manera también diferente. Por esta razón, al pasar de un estadio a otro se adquieren esquemas y estructuras nuevas, “como si el sujeto se pusiera unas gafas distintas que le permitirán ver la realidad con otras dimensiones y otras características” (CARRETERO, 1997, p. 26). Los sujetos van construyendo su inteligencia, al mismo tiempo que construyen todo su conocimiento sobre la realidad, a partir de unas capacidades generales con las que se nace; y lo hacen experimentando y transformando los objetos y las situaciones, es decir, actuando sobre el mundo físico y social (DELVAL, 2001). El constructivismo piagetiano constituye entonces una teoría alrededor de la explicación de cómo se genera el conocimiento o, más específicamente, toma como base la pregunta por cómo conocemos.

El aporte más importante de Vygotsky fue idear al sujeto como un ser predominantemente social; de ahí que el conocimiento sea un producto de la interacción social y de la cultura.

En este sentido, “todos los procesos psicológicos superiores (comunicación, lenguaje, razonamiento, etc.) se adquieren primero en un contexto social y luego se internalizan” (CARRETERO, 1997, p. 27). Y esta internalización se produce al utilizar, en un contexto social dado, un determinado comportamiento cognitivo. El concepto de *zona de desarrollo próximo* es otro aporte esencial de Vygotsky, de ahí que lo que un individuo puede aprender no depende exclusivamente de su actividad individual. La concepción de Vygotsky sobre las relaciones entre desarrollo cognitivo y aprendizaje se distancia de las ideas de Piaget; mientras el ginebrino

sostiene que lo que un niño puede aprender está determinado por su nivel de desarrollo cognitivo, Vygotsky piensa que es este último el que está condicionado por el aprendizaje. Así, mantiene una concepción que muestra la influencia permanente del aprendizaje en la manera en que se produce el desarrollo cognitivo (CARRETERO, 1997, p. 28-29).

De manera que, desde el constructivismo de Vygotsky (1997), el aprendizaje no se considera una actividad individual, sino social.

El planteamiento central que vincula a Ausubel con el constructivismo es que en cualquier nivel educativo es imprescindible tener en cuenta lo que ya sabe el estudiante respecto de lo que se le va a enseñar, ya que el nuevo conocimiento se *asentará* sobre el viejo. Así, el aprendizaje “debe ser una actividad significativa para la persona que aprende y dicha significatividad está directamente relacionada con la existencia de relaciones entre el conocimiento nuevo y el que ya posee el alumno” (CARRETERO, 1997, p. 32). Para Ausubel, aprender y comprender son sinónimos, lo que se comprende es lo que se aprende y se recordará porque quedó integrado en la estructura de conocimientos; por eso, “resulta fundamental para el profesor no sólo conocer las representaciones que poseen los alumnos sobre lo que se les va a enseñar, sino también analizar el proceso de interacción entre el conocimiento nuevo y el que ya poseen” (CARRETERO, 1997, p. 33).

CONSTRUCTIVISMO Y SABER ESCOLAR

El aporte de la psicología cognitiva al estudio del proceso que implica enseñanza y aprendizaje, muy influyente en las últimas décadas, radica, según Carretero (1997), en determinar al ser humano como un realizador de actividades basadas fundamentalmente en el procesamiento de información. Sin embargo, para Pozo (2006), el concepto de psicología cognitiva es mucho más amplio que el de procesamiento de información. La psicología cognitiva explica la conducta desde entidades, estados, procesos y disposiciones de naturaleza mental, es decir

que las representaciones del sujeto determinan sus acciones, mientras que, de manera más restrictiva, el procesamiento de información indica que dichas representaciones las constituye algún tipo de cómputo. Así, desde el procesamiento de información,

unas pocas operaciones simbólicas relativamente básicas, tales como codificar, comparar, localizar, almacenar, etc., pueden, en último extremo, dar cuenta de la inteligencia humana y la capacidad para crear conocimientos, innovaciones y tal vez expectativas con respecto al futuro (LACHMAN; BUTTERFIELD, 1979, citado en POZO, 2006, p. 42).

Según Pozo, concebir al ser humano como procesador de información implica aceptar la analogía entre la mente humana y el funcionamiento de una computadora, es decir, adoptar los programas de computadora como metáfora del funcionamiento cognitivo humano. La computadora y el ser humano serían sistemas de procesamiento que, a través de la manipulación de símbolos, intercambian información con su entorno. Así, “tanto el ser humano como el computador son verdaderos *informívoros* [...] son sistemas cognitivos cuyo alimento es la información; y aquí la información tiene un significado matemático muy preciso de reducción de la incertidumbre” (POZO, 2006, p. 43).

Por otro lado, para Carretero (1997, p. 36) “es importante hacer notar que el conocimiento que nos proporciona la psicología cognitiva pertenece al dominio de la Psicología Experimental. Es decir, ha sido obtenido en el laboratorio y pensado en el individuo de manera aislada y en un contexto muy controlado”. En suma, el constructivismo implica construir el conocimiento en un contexto social, a través del contacto con los objetos que permite el paso por diferentes estadios de la inteligencia y que se afirma sobre un conocimiento previo que ya se tiene; estas características permitirían compararnos con máquinas procesadoras de información. ¿Podemos hacer un paralelo entre los verbos *construir* y *procesar*, y los sustantivos *conocimiento* e *información*? ¿Podemos arriesgar la idea de que *construir conocimiento* equivale, en nuestra actualidad tecnologizada, a *procesar información*?

Dejamos en suspenso por ahora estas preguntas para examinar algunas características de la recepción y apropiación del constructivismo en la educación, aunque por ahora sea para examinar de forma muy panorámica esta cuestión, que de hecho se articula a una investigación más amplia³. Es necesario enfatizar, primero, en que los asuntos relativos a la educación, en tanto que técnica privilegiada por los modernos para la producción de lo humano son una cosa, y que, de otro lado, los asuntos de los que se ocupan los constructivismos, son otra.

³ Nos referimos a la investigación doctoral que actualmente adelanta uno de los autores de este trabajo, y que indaga por el constructivismo y su recepción en la escuela colombiana.

Un asunto es ocuparnos de la teleología de la educación, esto es de sus fines más amplios, y otro es concentrarnos en las condiciones en las que se desarrollan procesos de enseñanza de objetos *de conocimiento* que se disponen para su aprendizaje en la escuela; un ámbito es el relativo a las prácticas pedagógicas –más afines al problema de los fines de la educación–, y otro es el de la consideración psicológica que se refiere a la cuestión sobre *cómo* aprendemos –cómo conocemos, se preguntaría Piaget.

En segundo lugar, es menester considerar que, en nuestra perspectiva, las prácticas pedagógicas tienen que ver con los saberes, las normas, las instituciones y los sujetos que interaccionan con arreglo al alcance de unos fines de la educación. Pero el discurso del constructivismo se centra en lo que sucede al interior del individuo cuando *forma* conocimientos nuevos (DELVAL, 2001). De manera que los objetivos de la educación son distintos, pero ante todo más amplios que los del constructivismo; no son equivalentes los propósitos del constructivismo y los fines de la educación. En dirección de este mismo análisis, Coll (1996, p. 176) afirma que es necesario “distinguir entre constructivismo, teorías constructivistas del desarrollo y del aprendizaje, planteamientos constructivistas en educación e intentos dirigidos a proporcionar una explicación constructivista de los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje”. Así, habría que reservar el término *constructivismo* para hacer referencia a un enfoque explicativo del psiquismo humano compartido por distintas teorías psicológicas.

Con esta claridad, que consideramos como un asunto de toda la importancia dado que no parece transparente en la actividad de la sala de aula, podemos hacer referencia a las formas características del constructivismo en la educación. Coll (1996) plantea que en el ámbito educativo el constructivismo se muestra desde tres lógicas que relacionan de manera diferente el conocimiento psicológico (teorías psicológicas de referencia) con la teoría y la práctica educativas, aunque es claro en nuestro enfoque que el ámbito de la práctica pedagógica incluye la dimensión de los saberes, entre ellos, el(los) constructivismo(s).

La lógica número uno consiste en tomar como punto de partida único y excluyente una teoría del desarrollo, del aprendizaje o del funcionamiento psicológico y aplicarla en el ámbito educativo, casi siempre a sabiendas de que, sea cual fuere la teoría elegida, brinda explicaciones incompletas y controvertidas, pero se suele argumentar que es una buena tarima para analizar, comprender y explicar los procesos educativos escolares. Para evadir este problema, la lógica número dos consiste en tomar, del conjunto de explicaciones que brindan las diferentes teorías, los aspectos supuesta y potencialmente útiles para comprender y explicar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela. De esto resulta una suerte de *catálogo* desde el cual

se puede dar cuenta de los diferentes procesos educativos escolares, desde dimensiones originadas en teorías diferentes y contradictorias, sin un hilo conductor coherente. La mayoría de los planteamientos constructivistas evidenciables en el discurso de la educación hoy responden a una de estas dos lógicas (COLL, 1996).

Pero en la lógica número tres, no se parte de una teoría del desarrollo o del aprendizaje, ni de un *catálogo* de explicaciones sobre los aspectos del desarrollo y del aprendizaje con potencial para analizar, comprender y explicar los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje. Se parte de tener en cuenta “la naturaleza y funciones de la educación escolar y las características propias y específicas de las actividades escolares de enseñanza y aprendizaje” (COLL, 1996, p. 163). De manera que la lógica número tres, que Coll (1996) denomina *concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje*, permite una explicación depurada de estos procesos, rebasando la simple transposición de una teoría constructivista del desarrollo y/o del aprendizaje al ámbito educativo (lógica número uno) o un catálogo de principios explicativos extraídos de un conjunto de teorías constructivistas del desarrollo y/o del aprendizaje (lógica número dos).

La diferencia entre las dos primeras lógicas y la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje no se encuentra en las teorías psicológicas de referencia, ya que son las mismas, sino en que sus aportes están filtrados por una toma de postura explícita sobre la naturaleza, funciones y características de la educación escolar. Esto proporciona los criterios para la selección de los principios y conceptos explicativos, y también la estructura que los organiza y articula coherentemente (COLL, 1996). Al preguntarse entonces por el significado de esta toma de postura sobre la naturaleza, funciones y características de la educación escolar, Coll (1996, p. 168) hace referencia al “modelo de sociedad que se quiere contribuir a conformar mediante la educación escolar y sobre el modelo de persona y de ciudadano que ha de formar parte de ella”. Así, desde la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje, la educación escolar es

una práctica social, exactamente de la misma manera como lo son los otros tipos de prácticas educativas vigentes en nuestra sociedad (las prácticas educativas familiares, las prácticas educativas que tienen la televisión u otros medios de comunicación como ingrediente fundamental, las prácticas educativas extraescolares de ocio y tiempo libre, etc.) (COLL, 1996, p. 169).

Pero esta concepción encarna unas tomas de posición respecto de la naturaleza, las características y las funciones de la educación escolar, que sirven para interrogar las teorías constructivistas del desarrollo y del aprendizaje elegidas como referencia y que pueden resumirse en cinco enunciados fundamentales: a) la educación escolar es un instrumento

para promover el desarrollo y la socialización de los niños y jóvenes a través de una ayuda sistemática, planificada y continua durante un periodo largo; b) ya que es una práctica social, la educación escolar puede cumplir otras variadas funciones relacionadas con la dinámica de la sociedad; c) para cumplir su función de ayudar en el proceso de desarrollo y socialización de los miembros más jóvenes, la educación escolar le facilita el acceso a un conjunto de saberes y formas culturales, cuyo aprendizaje es esencial para que se puedan convertir en personas adultas con plenitud de derechos y deberes; d) el aprendizaje de dichos saberes y formas culturales incluidos en el *currículum* escolar es útil si además contribuye a que los niños y jóvenes se sitúen individual, activa, constructiva y críticamente en el contexto social y cultural del que forman parte; e) el aprendizaje de los contenidos escolares implica siempre un proceso de construcción o reconstrucción en el que las aportaciones del alumno son fundamentales, por eso la educación escolar debe tener en cuenta y apoyarse en la naturaleza constructiva del psiquismo humano (COLL, 1996).

Llama mucho la atención que esta concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje haga referencia a elementos que en la actualidad no están muy presentes en las dinámicas escolares, que pueden identificarse como constructivistas: la función social y cultural de la educación, la enseñanza, la institución escolar y el maestro. La educación escolar, llevada a cabo en instituciones específicamente creadas para tal fin, se aparta del resto de actividades y prácticas sociales; esto porque en la escuela los saberes “son *recreados* fuera del contexto real en el que se aplican y se utilizan habitualmente con el fin de ser enseñados a los alumnos y alumnas” (COLL, 1996, p. 171). Esta característica de simulación y artificiosidad propia de la educación escolar marca fuertemente las actividades de enseñanza y aprendizaje; los contenidos escolares se separan de su contexto natural y se recrean en otro contexto apropiado para el aprendizaje, la escuela. Además, al comparar la escuela con otro tipo de prácticas educativas, aparece el profesor como *agente educativo especializado*, un maestro en la educación y la enseñanza que se caracteriza por su destreza en crear situaciones y actividades pensadas especial y específicamente para promover la adquisición de determinados saberes y formas culturales, es decir, para mediar entre sus estudiantes y los conocimientos que deben aprender (COLL, 1996).

Sin embargo, estos análisis de Coll (1996), si bien realizan una lectura más generosa entre los criterios de base del constructivismo y su vínculo con la práctica educativa – para nosotros, más bien *pedagógica* –, no dejan de situarse en una problemática mirada sobre los objetos de saber en la escuela, o más específicamente, sobre los *saberes escolares*. En tal sentido, Coll

parece instalarse en una lectura que es canónica en la psicología educativa y que, en su interioridad, reconoce que aquello que se enseña en la escuela procede de “conocimientos disciplinados” (MARÍN-DÍAZ, 2015, p. 15), o de objetos que se construyen en disciplinas de base – como las matemáticas, la física, la geografía, o la historia – y que son *llevados* al aula por la vía de procesos de transposición.

Otra lectura, aquella derivada de la noción de *práctica pedagógica*, con una amplia trayectoria en Colombia⁴, indica que en la escuela se producen unos saberes que acusan una historicidad, y que están vinculados con las normas y los sujetos – bajo la figura de la infancia y el maestro –. Allí, el *saber escolar* es la noción en la que nos apoyamos para afirmar que lo que tiene la escuela de *escolar* no es tanto su condición de institución que *emula* algunos aspectos de la vida social en su interés por preparar a los niños para *la realidad*, como piensan Coll y sus colegas, sino que es la escuela un crono-topo en el que tiene lugar el despliegue de un tipo de saber particular, donde se hacen visibles y decibles “unos enunciados cuyos dominios de objeto, posiciones de sujeto y conceptos [se hallan] dentro de una formación discursiva determinada” (ÁLVAREZ, 2015, p. 26).

Una lectura pedagógica del constructivismo, en su estatus de acumulado de perspectivas cognitivas sobre el aprendizaje, es lo que nos permite afirmar que el saber escolar, de modo especial en las décadas finales del siglo XX y lo corrido del XXI, especialmente para Iberoamérica, está fuertemente impregnado por una posición subjetiva del infante que lo lleva a ubicarse en el centro de toda acción en la escuela y que lo describe como sujeto de interés, constructor de conocimiento y autónomo en su aprendizaje.

Lo expuesto hasta aquí, entre otras inquietudes, remite a una pregunta fundamental sobre el papel que ha jugado el constructivismo en el desplazamiento de la enseñanza por el aprendizaje y una subsecuente crisis de la educación. Son enunciados frecuentes hoy, bajo el nombre del constructivismo, que las prácticas deben suponer *más estudiante, menos profesor*, o que es necesario *negociar con los estudiantes a partir de sus propios intereses*, con el fin de *facilitar las condiciones para que aprendan a aprender*. ¿En qué momento y bajo cuáles circunstancias se hizo posible que dejáramos de lado cuestiones como la función social y cultural de la educación a través del desarrollo de contenidos específicos o el papel fundamental

⁴ El trabajo del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, a partir de la década de 1970, permitió la apertura de una línea de trabajo, o de un “campo de estudios sobre los saberes escolares, fundado en la noción de «saber pedagógico» propuesta por Olga Lucía Zuluaga [...] se trata de una perspectiva que no se pregunta por lo que se enseña o lo que se sabe frente a la enseñanza, sino por la manera como se configura un saber delimitado por la práctica pedagógica propia de la escuela moderna. Se trata de ver la historicidad del saber escolar como una forma del saber pedagógico, a través del estudio arqueológico de la práctica pedagógica” (MARÍN-DÍAZ, 2015, p. 19).

del maestro como enseñante especializado? ¿Cómo operó esta transformación en el saber pedagógico, en otro momento más concentrado en la práctica de la enseñanza?

CONSTRUCTIVISMO COMO CAMPO DISCURSIVO

Es difícil, como hemos afirmado, aprehender el constructivismo como una teoría, una corriente, un enfoque o un modelo, en tanto que luce más como un conjunto de saberes más o menos afines a la psicología, o aún, entre la psicología y la pedagogía. En cambio, la noción de campo discursivo nos permite comprender el constructivismo en la perspectiva de una metáfora de espacio en la que tienen lugar unos saberes, procedentes de disciplinas que, en efecto, sufren procesos de transposición didáctica, como también del orden de la enseñanza, así como de la psicología del aprendizaje, y unos mecanismos de poder que suponen relaciones de fuerza y formas de subjetivación en las que los niños desarrollan «intereses» individuales, producto de «su» autonomía, y que derivan en su posición como constructores de conocimiento, y capaces de procesos de auto-conducción, o bien de auto-gobierno.

La aproximación a la noción de campo discursivo que proponemos parte de una revisión de los conceptos de *campo* y *discurso*, por supuesto desprovistos de interés en la exhaustividad en la exposición, en esta parte final del texto. El concepto de *campo* se ha usado como una metáfora que describe los contextos internos y externos de la educación y que proviene de las relaciones de lucha y fuerza entre instituciones y/o agentes que pretenden transformar o conservar formas de poder (DÍAZ, 1995). Desde esta perspectiva que plantea Díaz a partir de sus análisis sobre el trabajo de Bourdieu, un campo se organiza con base en posiciones y luchas por la dominación, por la imposición de formas legítimas de producción y transformación de discursos a partir y a través de las relaciones de poder.

En el trabajo de Olga Zuluaga (1999), por su parte, se advierte que el saber pedagógico posee un campo de re-conceptualización y hace referencia al concepto de *campo de presencia*, definiéndolo como aquello que nombra el conjunto de los enunciados que están presentes en un discurso pero que provienen de diferentes dominios de conocimientos y tienen por lo tanto elaboraciones diferentes. Foucault (2013) define *discurso* como el conjunto de aquellos enunciados que dependen de un mismo sistema de formación. Y esta formación discursiva es el principio de dispersión y repartición de los enunciados, definidos no como unidades de trazos, marcas o signos desde la perspectiva lingüística o gramatical, es decir no como frases o preposiciones, sino como la modalidad de existencia propia de ese conjunto de signos que le permite relacionarse con un rango de cosas, ordenar o determinar una posición

definida a todo sujeto posible, situarse entre diferentes actuaciones verbales y ser susceptible de repetición.

Por otro lado, Noguera-Ramírez y Marín-Díaz (2019) llaman la atención sobre las dificultades de disciplinarización de la pedagogía; pero al tiempo advierten, luego de reseñar algunos de los procesos de su institucionalización y disciplinarización en contextos europeos y americanos, que respecto de las cuestiones relacionadas con la educación, la enseñanza y la formación y sus relaciones con otros saberes y asuntos sociales, políticos y económicos, hay una constancia en la delimitación y permanencia de un *campo de saber pedagógico*. Por esto la importancia de ver la pedagogía con la lente metodológica de *campo discursivo* que articula la dispersión y pluralidad discursiva asociada a particularidades culturales. Desde una perspectiva arqueológica y genealógica, Marín-Díaz y León (2018) definen el campo discursivo como una región, enmarcada cultural e históricamente, de disciplinas y saberes con diferentes procedencias y diferentes niveles de elaboración que, con base en nociones, métodos, conceptos y teorías particulares, se cruzan, oponen y luchan para definir, determinar o delimitar un objeto o unos objetos específicos de saber. En definitiva, campo discursivo puede entenderse como un espacio dentro del cual se pueden describir diferentes formaciones discursivas, procedentes de diversos conocimientos o saberes, que se oponen y luchan, y que pretenden determinar un objeto específico.

CONSIDERACIONES FINALES

El constructivismo es entonces un campo discursivo en el que se articulan precisamente discursos plurales y dispersos, enmarcados por saberes provenientes de pensadores asociados a teorías psicológicas que se oponen y se cruzan, para determinar de qué manera construyen los sujetos el conocimiento. Es decir, en el campo discursivo del constructivismo confluyen de manera dispersa y plural diferentes discursos derivados de teorías psicológicas y de agentes asociados a ellas: Piaget, Vygotsky, Ausubel y la psicología cognitiva, cuya pretensión es determinar cómo se construye el conocimiento. Pero en el constructivismo también confluyen discursos de otras disciplinas y de otros saberes propios de las relaciones, dinámicas y prácticas escolares que deben identificarse, describirse y analizarse. Insistimos en que las tensiones respecto del rol del constructivismo en la actual crisis educativa pueden encontrarse en la manera en que dichos discursos sobre los saberes constructivistas han sido apropiados desde la educación.

REFERÊNCIAS

- ÁLVAREZ, A. Del saber pedagógico al saber escolar. En: **Pedagogía y Saberes**, 42, p. 21-29, 2015.
- CARRETERO, M. **Constructivismo y educación**. México: Editorial Progreso, 1997.
- COLL, C. Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. In: **Anuario de Psicología**, nº 69, p. 153-178, 1996. Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona.
- DELVAL, J. Hoy todos son constructivistas. In: **Educere**, vol. 5, núm. 15, octubre-diciembre, 2001, p. 353-359. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela.
- DÍAZ, M. Aproximaciones al campo intelectual de la educación. In: LARROSA, J. **Escuela, poder y subjetivación**. Madrid: La Piqueta, 1995.
- FOUCAULT, M. **La arqueología del saber**. México: Siglo XXI editores, 2013.
- MARÍN-DÍAZ, D. Una cartografía sobre los saberes escolares. In: **Saberes, escuela y ciudad**. Bogotá: IDEP, 2015. p. 13-38.
- MARÍN-DÍAZ, D., LEÓN, A. **Infancia**. Balance de un campo discursivo. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2018.
- NOGUERA-RAMÍREZ, C., MARÍN-DÍAZ, D. La pedagogía considerada como campo discursivo. In: **Pedagogía y Saberes**, 50, p. 29-49, 2019.
- POZO, J. **Teorías cognitivas del aprendizaje**. Madrid: Ediciones Morata, 2006.
- ZULUAGA, O. **Pedagogía e historia**. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 1999.