



REFLEXIONES TEÓRICAS SOBRE EL CONSTRUCTIVISMO EN EDUCACIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA

Theoretical reflections on education constructivism from a sociological perspective

Yolanda Vera García

Universidad de Valladolid

yolaneragar@hotmail.com

Resumen:

La intención de este trabajo es analizar la relevancia de la epistemología constructivista y sus diferentes enfoques en la construcción del conocimiento en el contexto educativo. Posteriormente hemos reestructurado los planteamientos que consideramos aplicables en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Hemos implementado la propuesta constructivista y hemos diseñado una nueva propuesta epistémica a la que hemos denominado *correspondentismo analógico*. Esto minimiza algunos extremismos de dicho enfoque epistémico.

Palabras clave: Constructivismo, correspondentismo analógico, epistemología de la educación, conocimiento.

Abstract:

The aim of this paper is to analyze the relevance of the constructivist epistemology and its different approaches in the knowledge construction on the educational context. We have subsequently restructured the proposals that we consider applicable in the teaching-learning processes. We have implemented the constructivist proposal and have designed a new epistemical approach which we have called *analogical correspondentism*. This one minimizes some extremism of the saying epistemic approach.

Key words: Constructivism, analogical correspondentism, epistemology of education, knowledge.

1. Introducción

“Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo”
Benjamín Franklin (1706 - 1790)

Los desarrollos epistemológicos tienen gran relevancia educativa puesto que mantienen una estrecha vinculación con la puesta en marcha de diversos criterios de racionalidad lo que, como es obvio, implica el fomento de una determinada óptica socio-educativa y no otra. En este sentido es necesario indicar que la epistemología ha ido mudando su cara pasando de un modelo estático, propio del positivismo (Nagel, Hempel, Popper, etc.), a un modelo dinámico (Kuhn, Laudan, Kitcher, etc.). Esta transformación dinámica de la gnoseología también está vinculada con el reconocimiento del impacto social en el desarrollo epistémico (Bloor, Latour, Collins, etc.) y a la aparición de las epistemologías con sujeto cognoscente (Giere, Kuhn, Goldman, Longino, etc.). Por último, no podemos dejar de mencionar el impacto que ha tenido la teoría crítica, desarrollada especialmente por Apel y Habermas (entre otros), gracias a la cual hemos podido entender que la epistemología es necesaria pero no resulta ser un elemento suficiente por sí mismo para elaborar una teoría rica de la racionalidad. De hecho, en el famoso informe Delors se afirma que “la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social”. Ello implica, como bien indicaban los teóricos de la sociología crítica a los que hemos hecho mención, que el mero desarrollo cognoscitivo en las ciencias (de la educación en nuestro caso) no es suficiente para alcanzar dicho progreso. Recordemos que “el progreso no es algo en lo que se deba creer, sino algo en lo que se puede y debe tener esperanza” (Agazzi, 1996, 16).

“Por consiguiente, nuestro compromiso por un futuro mejor sólo puede tener las características de una esperanza, justamente porque también en el plano del bien y de la felicidad debemos dar por descontado que las metas alcanzadas serán efectivamente positivas, si lo hemos querido así, pero seguirán siendo siempre mejorables y, en el momento de alcanzarlos, nos daremos cuenta que detrás de ellas existen otras que no conocíamos” (Agazzi, 1996, 18).

Nos encontramos entonces ante un progreso esperanzado. Progreso que, a nuestro juicio, sólo podrá venir de la mano de un desarrollo educativo integral que permita el desarrollo de personas capacitadas para enfrentarse a los problemas futuros, que sepan gestionar los riesgos a los que la humanidad se enfrenta tomando, para ello, las mejores decisiones posibles, y que puedan *construir* un futuro en el que la responsabilidad con nuestros descendientes (en clara referencia al principio de responsabilidad de Hans Jonas) prime por encima de las decisiones a corto plazo. De ahí que en el Informe coordinado por Jacques Delors de 1996 para la UNESCO se aboga por una educación que permita a todos fructificar sus talentos y su creatividad, propiciando la transmisión del saber adquirido y de la propia experiencia, y ayudando a la realización de su proyecto personal. En este sentido, según dicho informe, una de las cosas que se espera de la educación es que ayude a las personas a comprender el mundo que les rodea y a desarrollar un sentimiento de identidad cultural, una idea sobre su lugar en el mundo. “La educación es todo lo que la Humanidad ha aprendido sobre sí misma” (Delors, 1996, 32)

En este afán de lograr una educación equitativa y de calidad se han llevado a cabo numerosas reformas educativas, con más o menos éxito, que defendían la necesidad de cambiar, de encontrar un modelo educativo que pudiera cumplir todas las expectativas propuestas. Tengamos presente que en las últimas décadas del siglo anterior, hemos asistido a la enorme difusión e influencia que ha tenido en la educación escolar el término constructivismo. Se intentaba dejar atrás el aprendizaje conductista meramente transmisivo en el que,

como explica Freire en su teoría de “Educación bancaria”, el profesor es el poseedor del conocimiento, y lo deposita en sus alumnos considerados meros recipientes. Es por tanto un modelo de educación con una profunda separación entre los roles de educador y educando; y en el que transmite una única realidad, la educación tiene unos contenidos fijos que no pueden ser modificados (Freire, 1992).

“En la visión “bancaria” de la educación, el “saber”, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual esta se encuentra siempre en el otro” (Freire, 1992, 77).

El conductismo es un método de aprendizaje donde aspectos como la creatividad, o la imaginación no tienen cabida, “los estudiantes lo han memorizado todo, pero no han entendido el significado de nada” (Feynman, 1985, 212).

A partir de aquí, aparece un enorme interés porque el alumno participe en su propio aprendizaje, porque sea capaz de construirlo a través de sus propias experiencias, mediante el descubrimiento, la experimentación... La misión del docente entonces cambia, ya no es la de transmisor de todo el conocimiento, sino que se convierte en guía, en mediador, ya no es el único poseedor de él.

La teoría y la práctica educativa en los últimos años se han visto inundadas no de una, sino de diferentes perspectivas constructivistas que abogan por unos procesos de enseñanza-aprendizaje muy diversos. Para algunos autores como Pozo (2005) esta situación hace que el constructivismo en las escuelas esté empezando a ser un slogan o una imagen de marca, y que muchos maestros exhiban su etiqueta de constructivista como muestra de calidad educativa. Concordando con esto Phillips (1995) afirmó que el constructivismo presenta un componente de quasi-religiosidad en aquellos autores sectarios, dice él, que han centrado su atención exclusivamente en los contenidos cognitivos de la mente de los estudiantes y no se han preocupado de comprender que la naturaleza ejerce una considerable restricción sobre nuestras actividades de construcción del conocimiento. Esto hace que siga siendo necesario clarificar el alcance epistémico del constructivismo teniendo en cuenta todos estos elementos y planteando una reconfiguración de la actividad educativa en base a esta propuesta teórica. Este será el objetivo fundamental de este trabajo.

Acabamos de exponer algunas de las carencias que presentan las diferentes propuestas constructivistas provenientes, sobre todo, del rechazo ante la aplicación de prácticas educativas conductistas autoritarias y meramente transmisivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. A ello tenemos que añadir la evolución del conocimiento epistemológico que pasado del modelo del “folio en blanco” a otra perspectiva más integral e incluso humanista. De ahí que modelos epistémicos tales como el que aquí nos ocupa, tiene como objetivo lograr el desarrollo integral del alumno y potenciar en él una actitud crítica. En línea con esta finalidad hemos sentido la necesidad de reorganizar las teorías existentes y diseñar un nuevo planteamiento o reestructuración de la propuesta constructivista dentro del sistema educativo actual.

Creemos necesario conservar parte de los enfoques que estos constructivismos tienen en su aplicación dentro de la construcción del conocimiento del sujeto, pero consideramos fundamental reconfigurarlos y aportar enfoques nuevos que complementen a los ya existentes para conseguir los resultados deseados.

La realización del presente trabajo se basa en la investigación sobre la relevancia educativa que tiene la epistemología constructivista, así como las diferentes perspectivas teóricas seleccionadas, teniendo como objetivos fundamentales analizar el alcance epistémico del constructivismo, conocer las diferentes perspectivas constructivistas existentes, analizarlas y compararlas, comprobando qué aspectos de sus planteamientos pudieran ser interesantes en su aplicación dentro de las aulas educativas, descartando aquellos aspectos no viables, proponer un nuevo planteamiento en base al constructivismo denominado *correspondentismo analógico* y explicar la vinculación de esta nueva propuesta a nivel educativo.

2. Metodología

Teniendo en cuenta el carácter teórico y epistemológico del presente trabajo, hemos optado por utilizar una metodología basada en el análisis documental. En la realización de cualquier estudio sobre un determinado tema, siempre se ha de tener en cuenta la revisión de documentación. En nuestro caso, hemos procedido a revisar diferentes tipos de documentos científicos, seleccionando, analizando información, redescubriendo hechos, sugiriendo problemas, y realizándolo todo ello de una forma ordenada para llegar a la obtención del resultado deseado. La elección de este tipo de metodología se ha llevado a cabo porque consideramos que sus características son las más idóneas para llegar a los fines propuestos en nuestra investigación.

Pinto Molina define el análisis documental como “el complejo de operaciones que afectan al contenido y a la forma de los documentos originales, para transformarlos en otros documentos representativos de aquellos, que facilitan al usuario su identificación precisa, su recuperación y su difusión” (1992, 89).

3. ¿Qué es el constructivismo?

El constructivismo es una perspectiva epistemológica que intenta explicar y comprender la naturaleza del conocimiento, como se genera y como cambia desde la perspectiva del sujeto y no del objeto (tal y como hacía el racionalismo, el empirismo y el positivismo). En definitiva, el constructivismo es un planteamiento teórico/práctico que está estrechamente vinculado con el concepto de verdad; entendida ésta como adecuación entre el conocimiento/lenguaje y realidad.

Para algunos autores, el origen del constructivismo se remonta en el principio cartesiano que afirma que el objeto de conocimiento humano es sólo la idea. Para Descartes la filosofía deja de ser doctrina del ser para convertirse en doctrina del pensar y del conocer, en la cual es el conocimiento el que condiciona el ser (Aznar; Garfella, 1999). El paradigma cartesiano separa al sujeto del objeto, con una esfera propia para cada uno: la filosofía y la investigación reflexiva por un lado, la ciencia y la investigación objetiva por el otro. Este paradigma determina una doble visión de mundo, un desdoblamiento del mismo mundo: por un lado los objetos sometidos a observación y experimentación y por otro los sujetos planteándose problemas de existencia (Morin, 2001).

No obstante, las concepciones epistémicas pre-constructivistas no surgen a partir del cartesianismo. El propio Protágoras, en la Grecia clásica, ya llegó a plantear la famosa máxima de que el hombre es la medida de todas las cosas. Incluso afirmó que es la medida tanto de las cosas que existen como de las que no existen. Por lo tanto, es un tanto excesivo afirmar que el constructivismo surgió a raíz de la obra de Descartes. No obstante, posiblemente sin ser consciente de ello, introdujo una carga de profundidad en la epistemología tradicional al plantear la posibilidad de dudar, a través de la razón, de nuestra experiencia corporal. De ahí que la supuesta objetividad obtenida a través de nuestras sensaciones puede ser cuestionada y por tanto es lícito pensar que son elementos desarrollados por nuestra mente y en comunión con otras personas de nuestro entorno social.

A partir de esta diferenciación y relativa separación cartesiana entre lo subjetivo y lo objetivo, la epistemología ha ido evolucionando trayendo consigo la actual concepción constructivista. Ella puede ser descrita, en esencia, como una corriente de pensamiento sobre los límites del conocimiento humano, una concepción basada en la idea previa de que todo conocimiento es necesariamente un producto de nuestros propios actos cognitivos. No podemos tener un conocimiento directo o sin mediación de ninguna realidad externa u objetiva. Construimos nuestra comprensión por medio de nuestras experiencias, y el carácter de nuestra experiencia está

profundamente influenciado por nuestra lente cognitiva (Confrey, 1990). En este sentido, y en referencia al clásico debate entre realistas y constructivistas, Irving Rock reconoció en *La percepción* que los individuos de las diversas especies animales perciben con corrección, por más que diferentemente, ciertos aspectos del mundo exterior. De lo contrario, sigue diciendo, ellos estarían incapacitados para satisfacer las necesidades vitales o, incluso, no podrían evitar los peligros a los que se verían sometidos (Rock, 1985). Recordemos, para evitar confusiones, que Rock es un realista aunque es capaz de admitir que en los procesos perceptivos se “construye” algo que, posteriormente, será la base del desarrollo de nuestro conocimiento. De ahí que, para Richardson (1988), el constructivismo es una teoría o perspectiva epistemológica desde la que se intenta explicar y comprender la naturaleza del conocimiento como construcción y producto de la acción humana. El conocimiento sería, por tanto, una construcción subjetiva en la que la realidad (o lo real) no es algo absoluto completamente independiente de las personas. No nos centraremos a exponer los elementos fundamentales del debate epistemológico entre realistas y constructivistas, discusión que actualmente continúa.

El enfoque constructivista tiene, como veremos con detalle más adelante, un gran impacto en las ciencias y en la actividad educativa. Ello es así, puesto que la particularidad fundamental del constructivismo, en este ámbito, estaría definida por la consideración de que el aprendizaje es una construcción personal de significados sobre la base de una experiencia personal (Beltran, 1996). La educación constructivista se referirá, entonces, a aquel aprendizaje que no solo recodifica la realidad, sino que la organiza profunda y deliberadamente, o re-describe las propias representaciones del sujeto, a través de la reflexión consciente (Pozo, 1996).

Esta doble naturaleza de la perspectiva constructivista lleva a Colliver (2002) a diferenciar entre, por un lado, constructivismo referido a una visión revolucionaria del conocimiento, dice él, y, por el otro, a una teoría del aprendizaje e incluso de la educación. La primera es una profunda idea acerca de la resolución del problema del conocimiento, el segundo es una *spin-off* que enturbia la distinción entre conocimiento (en el sentido de que el cuerpo del conocimiento humano y como éste es verificado o mostrado como “verdad”) y el aprendizaje (en el sentido de un aprendizaje individual y los principios, teorías, métodos y tecnologías que caracterizan y facilitan dicho proceso). Colliver desarrolla esta diatriba y llega a la conclusión final que existe una confusión entre el ámbito epistémico y el ámbito del conocimiento. De ahí que, según este autor no podamos considerar la existencia de una teoría constructivista del aprendizaje.

En definitiva, cuando se habla de constructivismo “a secas” parece que se está hablando de una postura epistemológica sobre cómo adquiere el conocimiento el ser humano. Postura epistemológica que tiene como antagonistas principales al empirismo, para la cual el conocimiento se representa directamente en la mente del sujeto quien recibe pasivamente los estímulos del entorno, y al innatismo, que sostiene que el conocimiento existe preformado de alguna forma en el sujeto y es hasta cierto punto independiente del medio externo (Munné, 1999).

Como veremos a su debido tiempo, nosotros apostamos por una perspectiva intermedia. Para lograr exponer la visión del constructivismo que, a nuestro juicio, es más razonable nos serviremos de la propuesta de Mauricio Beuchot (1998) y de Beuchot y Arenas-Dolz (2008). Dicho planteamiento se basa en el concepto analógico de la verdad que es, en cierto modo, constructivista puesto que estos pensadores apuestan por una verdad correspondentista no rígida, es decir, no unívoca. Beuchot afirma que la verdad del conocimiento humano es proporcional, con algo de borrosidad, aunque dicha difusividad no cae en la imprecisión o en la ambigüedad equívoca (Beuchot, 1998; Beuchot; Arenas-Dolz, 2008) sino que en ella emerge la *correspondencia analógica*, de detallaremos más adelante.

4. Algunas perspectivas constructivistas

Podemos encontrar varias teorías constructivistas; posturas que están de acuerdo en lo general pero que difieren en ciertos matices. Las principales diferencias aparecen cuando comienzan a explicarse cuestiones como: *quién es el que construye, qué es lo que se construye y sobre cómo es que se construye* (Marshall, 1996; Martí, 1997).

Las diferentes formas de entender el constructivismo comparten la idea principal de que el conocimiento es un proceso de construcción por parte del sujeto y no un conjunto de conocimientos innatos, ni una selección de conocimientos del mundo exterior. Las diferencias se producen en cuestiones epistemológicas esenciales, como en el énfasis que los autores ponen en lo interno o externo de la construcción del conocimiento; en el aspecto intraindividual o interindividual del sujeto, o la relación entre la persona y la relación que se pretende construir. Dilucidemos esto mostrando alguno de los constructivismos que se han ido sucediendo. Téngase en cuenta que no trataremos todos los constructivismos existentes, sólo aquellos que tienen mayor relevancia sociológica.

Constructivismo piagetiano

Históricamente el primero de los constructivismos en aparecer es el inspirado en la teoría genética de Piaget. El interés de Piaget estaba en desarrollar su explicación del sujeto en conceptos biológicos y psicológicos; con pretensiones epistémicas pero no educativas. Sin embargo su teoría pronto despertó un gran interés en el ámbito de la educación, de ahí su relevancia para el tema que nos ocupa.

Según las teorías piagetianas, el sujeto se acerca al objeto de conocimiento dotado de ciertas estructuras cognitivas previamente construidas, por lo tanto, no innatas, mediante las cuales asimila ese conocimiento. Son estructuras que se generan y evolucionan con el tiempo, se van transformando, favoreciendo que el aparato cognitivo del sujeto se vaya adaptando cada vez más a su entorno (Piaget, 1988). Para Piaget, la construcción del conocimiento es un proceso individual que se lleva a cabo en la mente de las personas, donde los estímulos naturales y sociales a los que toda persona se ve sometida se procesan a través de sus operaciones mentales como construcciones de la *psique* humana (Piaget, 1988).

Piaget analizó cómo se forman los conocimientos y cómo cambian, la organización de éstos, sus etapas de adquisición, etc., concluyendo en que las formas de organización del conocimiento no son innatas, se van adquiriendo a lo largo del tiempo (Barreto; Gutiérrez; Pinilla; Parra, 2006). La dimensión constructivista de la epistemología piagetiana muestra como el sujeto construye sus propias versiones del mundo al mismo tiempo que construye sus propias estructuras cognitivas, siendo su conocimiento el resultado de la estructuración de sus propias experiencias y no una copia de la realidad externa a él (Moreno; Waldegg, 1998).

Piaget defiende el dinamismo de la adquisición del conocimiento, la relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento no puede ser estática. El sujeto es activo frente a la realidad y construye su propio conocimiento. Una actividad mental constructiva propicia la construcción del conocimiento a través de otros previos, lo que da lugar a la revisión, modificación, reorganización, restructuración y reconstrucción de conocimientos. De hecho afirma:

“Hemos visto que estas sucesivas construcciones han consistido continuamente en descentrar el punto de vista inmediato y egocéntrico del principio para situarlo en una coordinación cada vez más amplia de relaciones y nociones, de tal forma que cada nueva agrupación terminal integra cada vez más la actividad propia, adaptándola a una actividad cada vez más extensa” (Piaget, 1991, 93).

Para Piaget el conocimiento está en la relación entre la experiencia que posee el sujeto con la realidad del medio donde se mueve y las estructuras de pensamiento que se van desarrollando a través de ella. El conocimiento es un proceso, mediante el que intenta estudiar cómo cambia y evoluciona el conocimiento, ya no será una fotocopia personal o un dibujo detallado y objetivo de la realidad, sino la reconstrucción de la misma como resultado de las acciones y reacciones entre el medio y el sujeto (Aznar; Garfella, 1999).

El aprendizaje (la transmisión de nuestro conocimiento), por tanto, es una actividad propia e individual, pero a pesar de ser un proceso intramental es fundamental la interacción con otras personas (la escuela). En este sentido, para Piaget la escuela debe garantizar que todo lo que se enseña en ella pueda ser asimilado por los alumnos, por lo que subordina el aprendizaje al desarrollo psicológico. Piaget distingue tres factores en la actividad constructiva de la inteligencia que no tienen significado si no es por su conjunción (Piaget, 1972): los factores biológicos, que van a condicionar el modo en que las personas interactúan con el medio natural; los factores de equilibrio de las acciones individuales o de autorregulación en los intercambios entre el sujeto y el medio que lo rodea; y, por último, los elementos vinculados con los procesos culturales, es decir, de transmisión de información a nivel social y educativa.

Con este planteamiento epistémico, Piaget se quedaría a medio camino entre la escuela tradicional, que enseña sin tener en cuenta las características del niño, y la escuela del futuro en la que se deberá impulsar el desarrollo de los niños y no quedarse solo en el respeto de sus procesos (Aznar; Garfella, 1999).

La contribución de Piaget a la teoría sobre la formación del conocimiento según Juan Delval (1997) es indudable, pero no definitiva y completa, se centra más en las formas como se organizan los conocimientos y menos en las teorías en las que los sujetos construyen acerca de la realidad. Ello implica que la propuesta piagetiana es un comienzo pero no es el final del camino. No obstante, Bengoechea (2006) afirma que las propuestas piagetianas constituyen el paradigma por excelencia del constructivismo.

Constructivismo sociocultural

Tiene su origen en los estudios de Vygotsky, para quien los procesos de desarrollo psicológico son producidos por procesos sociales. Las actividades transmitidas socialmente se interiorizan, primero a nivel social, entre personas (interpsicológica), y después a nivel individual, en el interior de la persona (intrapsicológica). Esto puede aplicarse también a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. (Vygotsky, 1978)

El constructivismo sociocultural propone a una persona, que construye conocimientos mediante la actuación dentro de un entorno estructurado, en el que interactúa intencionadamente con otras personas. Más que un proceso de socialización, es una participación en diversos contextos culturales en los que el sujeto de desenvuelve y a través de mediadores logra la integración y el desarrollo de su propia personalidad.

Los mediadores le posibilitan al sujeto una mayor integración y acceso a la cultura en sus diversas manifestaciones; también le permiten aumentar sus posibilidades cognitivas en un doble sentido: al lograr mayor control consciente de las actividades y al potenciar su actividad cognitiva para operar con formas de pensamiento más abstractas y más potentes (Martí, 2000).

El conocimiento ya no solo depende de la propia construcción interna del sujeto, sino de la construcción conjunta. Vygotsky abre aquí la puerta hacia la configuración de las epistemologías con sujeto cognoscente ya que hace hincapié en la configuración social del conocimiento. De ahí que Helen Longino, una de las máximas representantes actuales de este tipo de planteamientos, haya afirmado que la ciencia es un esfuerzo comunal más que individual diciendo que “es construido... por individuos en interacción con otros, de manera

éstos que modifican sus observaciones, teorías e hipótesis, y patrones o razonamientos” (Longino, 1993, 111).

Volviendo a Vygotsky y a las consideraciones educativas de su propuesta podemos decir que el aprendizaje no se puede desligar del proceso de desarrollo, puesto que ambos se producen en un contexto culturalmente organizado donde la sociedad entera y su cultura son elementos generadores de tales procesos. El desarrollo y el aprendizaje se producen en un contexto interactivo pues el niño no está aislado, convive con otros niños y adultos. De ahí que todas las personas que rodean al niño son potenciales agentes de desarrollo y aprendizaje que le ayudan a regular, impulsar y orientar las conductas del niño. Esta situación favorece que el aprendizaje pueda resolver con la ayuda de los otros problemas complejos que no resolvería solo. No se concibe estudiar, por tanto, al individuo en desarrollo al margen del entorno social, sino considerando al sujeto y entorno como elementos de un único sistema interactivo (Vygotsky, 1979). Para este autor, el proceso del desarrollo y el aprendizaje es una actividad mediada socialmente, en el que todas las personas que rodean al niño se conviertan en agentes de desarrollo y aprendizaje.

Constructivismo radical

Su máximo representante es Von Glasersfeld, para quien el constructivismo radical se distingue de cualquier otra forma de constructivismo porque es adaptativo, y no tiene como fin descubrir la supuesta “verdad”. Para el constructivismo radical solo conocemos nuestra “realidad experiencial” y no el mundo exterior. Dicho constructivismo plantea dos principios básicos, el primero es que el conocimiento no se recibe pasivamente, ni a través de los sentidos, ni por medio de la comunicación, sino que es construido activamente por el sujeto cognoscente; el segundo enuncia que la función de la cognición es adaptativa y sirve a la organización del mundo experiencial del sujeto no al descubrimiento de una realidad ontológica objetiva. (Glasersfeld, 1996).

Como señala el propio Von Glasersfeld (1996), el constructivismo radical se distingue de cualquier otra forma de constructivismo, los constructivismos triviales como él los designa, bien por ese carácter adaptativo del conocimiento, por la carencia epistémica de cualquier intención de aproximación a lo ontológico. Es decir, para el constructivismo radical sólo llegamos a conocer la realidad experiencial o vivencial y no el mundo exterior tal y como es. El conocimiento se construye, entonces, para dar un sentido a las experiencias conseguidas por cada uno de nosotros, para organizar las experiencias personales obtenidas desde el lugar en el que se encuentra el sujeto en un momento determinado (Hernández, 2008).

Según el constructivismo radical, el conocimiento es construido por el sujeto, pero no se pueden transmitir ideas al alumno ya que es él quien las construye. El conocimiento no puede ser transmitido por otros porque la construcción es definitivamente individual. Por lo tanto, el constructivismo radical en educación parte de la imposibilidad de la enseñanza sino que lo relevante es hacer posible que el discente cree aquellos conocimientos que necesite. De ahí que Anderson, Reder y Simon (2001) afirmen que el aprendizaje sólo se logra a través de la actividad del sujeto que aprende. Es decir, a través de aquello a lo que presta atención, a las actividades a las que se dedica, etc. Ello implica que el maestro tendrá que llevar a cabo labores que en otro planteamiento epistémico no tendría que realizar lo que incluye la adquisición de conocimientos proporcionados por el docente y/o los textos. No obstante, el maestro también puede desarrollar actividades para el alumnado que incluya adquisición de destrezas o la puesta en marcha de dichas destrezas previamente adquiridas.

Construccionismo sociológico

El construccionismo sociológico¹ sienta sus bases en los trabajos de Thomas Luckmann y Peter L. Berger, fundamentalmente en su obra *La construcción social de la realidad*. Berger y Luckman trasladaron la cuestión epistemológica a la esfera de la vida cotidiana puesto que, para ellos, la sociología del conocimiento es una sociología del sentido común de los individuos de una sociedad. Estos autores transformaron las inquietudes de investigación sobre la relación entre existencia social y conocimiento, argumentando que, lo que un sujeto cree que es la realidad se deriva de ello. Con esto no pretendían marginar el resto de inquietudes sobre la sociología del conocimiento todo lo contrario, buscaban una mayor dimensión objeto de estudio de la misma. Proponen entender la sociedad como fenómeno dialéctico. De ahí que afirmen: “La vida cotidiana, sobre todo, es vida con el lenguaje que comparto con mis semejantes y por medio de él. Por lo tanto, la comprensión del lenguaje es esencial para cualquier comprensión de la realidad de la vida cotidiana” (Berger; Luckmann, 1993, 55).

Para ellos, la sociedad como fenómeno dialéctico implica que es un producto humano pero el hombre es un producto de la sociedad. Ni sociedad sin individuos ni individuos sin sociedad. De hecho, la socialización y la individualización se interconectan y condicionan recíprocamente (Wallon, 1980).

La realidad se construye socialmente. No hay una realidad universal, cambia de una sociedad a otra. La sociología del conocimiento se debe ocupar de todo lo que en una sociedad es considerado como conocimiento, sin preocuparse de la veracidad o validez de dicho saber. Sostienen que el mundo es compartido de modo comunitario y no se pone en duda, salvo excepciones.

En línea con los presupuestos de Berger y Luckmann está Barnett (1994) quien reconoce que la primera función del lenguaje es la construcción de mundos dentro de un contexto determinado, no se limita a la mera transmisión de mensajes. Los hombres realizamos diferentes actividades sociales en las que el lenguaje forma parte, por lo que considera que éste impregna toda la actividad social.

Para el construccionismo social la realidad es creada por el lenguaje como medio para construir significados y desarrollar el pensamiento social. No es suficiente aceptar que el conocimiento se construye en sociedad, necesita ver las consecuencias de esa construcción social, si no aporta cambios que transformen y beneficien a las personas no es válido. El construccionismo, entonces, “va mas allá de lo construido mentalmente, involucra lo emocional, lo lingüístico y lo social en los procesos de aprendizaje” (Rodríguez Villamil, 2008, 83-84).

5. Hacia un correspondentismo analógico

Al comienzo de nuestro trabajo hemos afirmado, recurriendo a Phillips (1995) que la perspectiva constructivista (o si se quiere los constructivismos) tienen gran aceptación en el mundo de la enseñanza convirtiéndose, probablemente, en el paradigma epistémico actual (en clara referencia a Kuhn). De hecho: “Los métodos de enseñanza constructivista son ampliamente propugnados y se han depositado grandes esperanzas en ellos.

¹ En la bibliografía existente hemos comprobado que unos autores hablan de construccionismo y otros de constructivismo para hacer referencia a los trabajos de Berger y Luckmann, así como a los que se basan en la propuesta de dichos autores. En el texto hemos optado por el término construccionismo intentando ser fieles a la terminología empleada por estos autores siendo conscientes de la posible sinonimia entre dichos conceptos.

Si la teoría del conocer que construye el constructivismo [...] se adoptase como una hipótesis de trabajo, produciría algunos cambios bastante profundos en la práctica general de la educación” (Glaserfeld, 1989, 135).

Esta afirmación proveniente de uno de los fundadores del constructivismo radical es toda una muestra de intenciones sobre como el constructivismo podría implicar cambios drásticos en el sistema educativo. El problema interno al propio desarrollo del paradigma constructivista lo encontramos en el hecho de que el constructivismo parte del postulado básico de que la construcción del conocimiento que vamos desarrollando sobre la realidad es un proceso activo y personal, en el cual cuando vamos aprendiendo no reflejamos especularmente el objeto de nuestro conocimiento, sino que lo reconstruimos en función de nuestros propios marcos interpretativos o hermenéuticos. Estos marcos estarán profundamente condicionados y mediados por nuestro sistema nervioso y sensitivo, así como por nuestros propios contextos y culturas (Aznar Minguet; Barrón; Gargallo, 1998). Vemos que se produce aquí una discrepancia en el seno del constructivismo, sobre todo en relación al constructivismo radical. Recordemos que para sus defensores la realidad no existe, tan sólo puede ser recreada por nuestras percepciones y cogniciones. Ante esta afirmación radical ¿cómo construimos el conocimiento?, ¿en base a qué?, ¿a nuestra “realidad experiencial” y no al mundo exterior?

A nuestro juicio, no es posible aislar a los alumnos de la realidad y pretender que sus construcciones de conocimiento sean estrictamente individuales, porque si pudiera ser así ¿qué construcción de todas sería la válida? De hecho podríamos caer en el relativismo extremo que nos haría afirmar, como lo hacía Feyerabend (1974), que todo vale. Ahora bien, tampoco estamos afirmando que única y exclusivamente tengamos que cerrarnos a una única verdad y a la descripción del mundo (tal y como afirmaba el positivismo lógico). Podemos afirmar que es posible que se produzcan varias interpretaciones del mundo, de las relaciones,... en definitiva de la verdad. Llegado a este punto debemos afirmar que coincidimos con Davidson quien en su famoso trabajo “Truth Rehabilitated” afirmó que el término correspondencia captura el pensamiento de que la verdad depende de cómo es el mundo (Davidson, 2000). Lo que es necesario destacar (Enrique Caorsi, 2006) es que el correspondentismo, en una de sus variantes, define la verdad como una relación entre los portadores de la verdad (las creencias, los enunciados, las proposiciones, etc.) y los hacedores de verdad (los estados de cosas, los hechos, etc.). De ahí que, para nosotros, existe una cierta vinculación entre un constructivismo moderado y el correspondentismo. De hecho, a través de la percepción de los hacedores de verdad, las personas somos capaces de desarrollar nuestro lenguaje (base fundamental de nuestro futuro conocimiento). Por todo ello consideramos oportuno apostar por un *correspondentismo analógico* en el que no sólo exista una visión del mundo pero sin caer en anarquismos, de tal modo que podamos discernir entre interpretaciones rivales del mundo y elegir entre ellas de manera razonable (Beuchot; Arenas-Dolz, 2008).

Llevando esta propuesta epistemológica al ámbito educativo podemos afirmar que rechazamos la idea del constructivismo radical en la que la figura del docente no tiene sentido, no le permite intervenir en la construcción del conocimiento de sus alumnos, su papel sería el de mero observador, algo que no es posible en los procesos de enseñanza - aprendizaje. El profesor es uno de los pilares clave dentro de la educación, no se le puede apartar de la construcción del conocimiento que se produce en el aula, como anteriormente hemos señalado, no tiene que ser él el único poseedor y transmisor del conocimiento, pero tampoco un simple espectador. Por ello, el profesor se convierte en una especie de mediador entre el mundo del conocimiento y el mundo del alumnado al que es necesario despertarle el interés por el mundo y la necesidad de conocimiento.

El sujeto construye personalmente el conocimiento, pero no quiere decir que lo pueda construir en solitario, necesita la ayuda del profesor para el aprendizaje y la organización de algunos contenidos, es necesaria la interacción e interactividad entre profesor y alumno, al igual que entre los alumnos entre sí. Es un proceso de construcción de significados compartidos (Bengoechea, 2006). Los constructivistas radicales no comparten estas concepciones básicas, para ellos no se puede enseñar a los alumnos sino que hay que permitirles que ellos creen los conocimientos que necesitan cayendo entonces en una visión extremadamente relativista y equivocista.

Esta postura individualista de construcción del conocimiento, y la que además el constructivismo radical mantiene al afirmar categóricamente que la realidad no existe, muestra un error epistemológico notable puesto que la realidad, aunque esté mediada por nuestra psique, es bien cierto que existe un fundamento básico común que nos permite decir, a nivel sociológico, que las interpretaciones que la sociedad hace del mundo se hacen de manera consensuada y dialógica. Ello implica que la afirmación de la inexistencia de la realidad es falaz y que nos confirma que dentro de las aulas de enseñanza difícilmente puede ser utilizado como un modelo educativo de aprendizaje puesto que, si asumimos plenamente este constructivismo, deberíamos asumir que cualquier interpretación del alumnado sería correcta y válida; esto no sucede así.

Por otro lado, la interacción entre los distintos miembros de la comunidad educativa es uno de los factores básicos para lograr un buen resultado dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. El constructivismo radical es única y exclusivamente un proceso individual (una construcción “intra”), para el que, en la construcción del conocimiento, el elemento social es irrelevante. Esta apreciación radical hace que consideremos su exclusión de los métodos constructivistas utilizados en la escuela.

“Los constructivistas radicales a menudo se expresan como si el conocimiento tuviera alguna propiedad mágica que le impidiera ser comunicado y, por esta razón, para traspararlo no bastará con una situación de instrucción sencilla, cualquiera que fuese ese conocimiento” (Anderson; Reder; Simon, 2001, 106).

En cuanto a la aplicación de la teoría piagetiana en educación, algunos profesionales identifican esta teoría en la práctica educativa como no intervencionista, en la que los agentes sociales pueden llegar a ser un estorbo. Piaget (1973) opina que cada vez que se le enseña prematuramente a un niño algo que hubiera podido descubrir solo, se le impide a ese niño inventarlo y, en consecuencia, entenderlo completamente. Pero también es posible encontrar autores que opinan que sí se debería considerar la necesidad de los procesos de intervención, ya que diferentes medios sociales pueden anticipar o demorar el desarrollo (Aznar; Garfella, 1999).

Piaget distingue entre los mecanismos de asimilación y adaptación en el aprendizaje y el desarrollo del niño. Para él la asimilación incorpora pasivamente la experiencia, mientras que la adaptación se produce cuando el niño encuentra discrepancias entre lo que le exige la tarea y la estructura cognitiva, lo que le lleva a tener que reorganizar sus pensamientos (Anderson, et al., 2001). Según Piaget el aprendizaje es fruto de las autoconstrucciones y autodescubrimientos del niño, cuando aprende algo lo lleva a cabo porque ha asimilado la información del medio, y ha adaptado los nuevos conocimientos a los ya existentes (Bengoechea, 2006). La actividad autoestructurante del alumno está en la base de la construcción del conocimiento, lo que favorecerá que el protagonismo dentro del aula se desplace a la figura del alumno, alejándose de quien lo acaparaba hasta ese momento que era el profesor. A partir de entonces la interacción entre el alumno y el profesor que se dé en el aula va a tener roles diferentes. Coincidimos, con matices, con la propuesta de Piaget aunque estamos de acuerdo con Anderson et al. (2001) en que el planteamiento piagetiano es relativamente insuficiente por su exceso de relativismo de cara a lo que puede o debe ser asimilado. En este sentido, podemos afirmar que la propuesta de Piaget es poco realista (en sentido epistemológico), lo que implica la ausencia de la realidad como elemento condicionante de nuestra propia percepción y, por tanto, de nuestras construcciones. Anderson, et al. (2001) asumen, en cambio, en factor condicionante de lo real en nuestra intelección, algo que nosotros también asumimos en la propuesta de *correspondentismo analógico educativo* que hemos propuesto.

La teoría piagetiana favorece al alumno más que al docente, prefiere el aprendizaje por descubrimiento y potencia lo individual ante lo social; para él el alumno es un explorador y descubridor en solitario, (“alumno como científico”), que prefiere actuar así antes que trabajar con sus pares (Coll, 1996; Martí 1996). Esta característica de la teoría piagetiana guarda similitudes con lo propuesto por el constructivismo radical, pero sin llevarlo al extremo, pues considera importante que los alumnos tengan experiencias personales y que reflexionen sobre dichas experiencias (Glaserfeld, 2001). Aunque la teoría desarrollada por Piaget tiene una

visión más individualista y menos interactiva de los procesos de construcción del conocimiento que los postulados defendidos por numerosos autores constructivistas (sobre todo los radicales), sí entendemos que puede ser aplicada dentro de la práctica educativa. Aunque el planteamiento de Piaget ha logrado grandes logros y avances educativos también es cierto que tiene limitaciones, tal y como hemos expuesto. Por ello podemos afirmar que no sólo las teorías piagetianas pueden ser utilizadas en la práctica educativa, también el constructivismo social o sociocultural defendido por Vygotsky permite ser aplicado en dicha práctica.

Según Vygotsky, la interacción entre el aprendizaje y el desarrollo tiene implicaciones educativas. El desarrollo se produce a través de la relación del sujeto con el ambiente social donde se llevará a cabo el proceso de aprendizaje, dicho proceso es una actividad mediada socialmente a través de agentes de desarrollo y aprendizaje. Al contrario que en el constructivismo radical y en la teoría piagetiana, el constructivismo social no concibe la construcción del conocimiento por parte del sujeto sin la interacción con el entorno sociocultural, para él sujeto y el entorno son elementos de un único sistema interactivo (Vygotsky, 1979). Dentro de este constructivismo es de especial relevancia la figura del mediador dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, postura que no es compartida por el constructivismo radical donde no existen, ni por la teoría de Piaget, que aunque sí los contempla, este planteamiento es menos intervencionista.

Dentro del constructivismo social, es importante el papel activo que tiene el niño en la interacción para que lleguen a producirse avances en el conocimiento, la participación conjunta entre profesor y alumno, o entre pares, no implica que tengan la misma visión de las cosas, lo que hace que el niño sea capaz de construir conjuntamente con otros y generar nuevas formas de conocimiento. Asumimos esta idea aunque siendo conscientes que esto no puede ser llevado al extremo para no caer en relativismo, ni equivocismos exacerbados. La sociedad nos condiciona tanto en nuestro modo de percibir la realidad, como en nuestra manera de enfrentarnos a los problemas que ella nos ofrece. De ahí que nuevamente no podemos admitir que nuestra mente es la que construye completamente la solución ante cualquier problema. El sistema social genera una serie de retos, problemas, inconvenientes, etc. que hacen que nosotros tengamos que darle cierto sentido a dichas cuestiones y será, en este punto, en el que nosotros construiremos nuestro conocimiento; pero siempre gracias a las notas que las cosas-reales nos aportan (Zubiri, 2001).

6. Correspondentismo y educación

La configuración de un aprendizaje correspondentista es un proceso dinámico que se produce a lo largo de toda nuestra vida, adaptándose al contexto en el que nos encontramos, configurándolo y modificándolo según nuestras propias pautas culturales. El hombre como ser social va desarrollando su propia individualidad integrado en un marco sociocultural, en el que a través de la educación como proceso de mejora, se va generando su construcción como persona (Rius; Cánovas, 1999).

En dicho proceso se debería tener en cuenta la importancia de las herramientas con las que contamos para llevarla a cabo, es fundamental valorar algo tan básico pero al mismo tiempo tan elemental como es el referente permanente de la educación: el aprendizaje. Las interacciones con otras personas, el contexto sociocultural en que nos movemos, las dificultades a las que nos enfrentamos, provocan que continuamente estemos dentro de un proceso de aprendizaje. Este proceso, en el escenario educativo, cuenta no sólo con la importancia del llevado a cabo por el sujeto, sino que también hay que añadir la relevancia que tienen los mediadores culturales y los procesos de mediación educativa que lo propician.

La intervención de estos mediadores culturales es fundamental, su aparición dentro de la escena educativa propicia el alejamiento de la educación tradicional de autoridad en la que las opiniones y decisiones del educador, erróneas o no, no podían ser puestas en duda. La diversidad, las interacciones dentro y fuera del aula y la cooperación, entre otras cosas, enriquecen, facilitan y dinamizan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

je. A pesar de ello, todavía hoy, el docente continúa dotado de un status de autoridad que le va a permitir influir, si lo desea, sobre la opinión de los alumnos que estén dispuestos a recibir y aceptar lo que proviene de su profesor (Rius; Cánovas, 1999).

Uno de los autores que más ha defendido el alejamiento de esa autoridad innecesaria de las aulas, y ha abogado por el fomento de una educación basada en un ambiente democrático ha sido Freire:

“Todo en favor de la creación de un clima en el aula donde enseñar, aprender, estudiar, son actos serios pero también provocadores de alegría. Sólo para una mente autoritaria la acción educativa es una tarea aburrida. Para educadores y educadoras democráticos el acto de enseñar, de aprender, de estudiar, son quehaceres exigentes, serios, que no solo provocan placer sino que en sí son alegres” (Freire, 1997, 97).

El autor, refleja la importancia de la actitud por parte del educador en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de la diferencia de procurar un clima autoritario o democrático a la hora de enseñar. Esta reflexión nos lleva a plantearnos si sólo para mentes autoritarias la acción educativa es una tarea aburrida ¿seguro que para mentes democráticas no lo es? pero ¿existen mentes democráticas en educación?

Es difícil contestar a las cuestiones planteadas anteriormente. Hoy en día, en la mayoría de las ocasiones, dentro de las aulas es habitual encontrarnos con que el acto de enseñanza es un acto didáctico centrado exclusivamente en la función de la transmisión del saber. El alumno no interactúa directamente con el saber, no se le permite, en esa interacción alumno-conocimiento está permanentemente la figura del docente intercediendo y explicando según su punto de vista. El grado de dependencia del alumno hacia el saber transmitido por el profesor es tan importante que, incluso cuando éste no está físicamente, el alumno no se plantea otra opción que limitarse a recurrir a los apuntes que el docente le ha proporcionado. Esta situación nos confirma que la autoridad no se da solamente en el aula, sino que trasciende también fuera de ella (Gutiérrez, 1994).

Contrariamente a este exceso de autoridad, en las aulas también es habitual encontrarnos con docentes que ceden e intentan complacer a los estudiantes creyendo que de esa forma se promueve un ambiente democrático. Nada que ver con la realidad, a través de esa mal entendida democracia se llega a un ambiente de libertinaje académico en el que difícilmente se puede conseguir responsabilidad y compromiso.

“Es en este sentido como el profesor autoritario que por eso mismo ahoga la libertad del educando, al menospreciar su derecho de ser curioso e inquieto, tanto como el profesor permisivo rompe con el radicalismo del ser humano el de su inconclusión asumida donde se arraiga la eticidad” (Freire, 1997, 59).

Tan perjudicial para el alumno es propiciar en el aula un exceso de autoridad, como un exceso de complacencia y un ambiente de libertad sin ningún tipo de compromiso. Ambas cosas afectan al deterioro del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, cada una a su manera, disminuye su capacidad reflexiva y crítica y limita sus capacidades. Si el docente es autoritario, tanto a nivel relacional como epistémico, frena la riqueza creativa del alumno, pero si por el contrario, es permisivo y no se esfuerza en motivar, en guiar al alumno para que logre alcanzar sus objetivos, éste perderá el interés y fracasará en el desarrollo de la correspondencia analógica de su propio conocimiento con la realidad. Ello implicará que no se produzca una aproximación a la verdad de lo real limitándose, entonces, al desarrollo de un acercamiento relativista y subjetivista a la realidad circundante.

En la búsqueda del método más adecuado para llevar a cabo con éxito el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, midiendo los grados de autoridad y democracia adecuados, hay que tener en cuenta la influencia que a lo largo de la historia ha tenido la educación como práctica humana. Diferentes procesos sociales, históricos, culturales, políticos, religiosos y económicos, llevados a cabo por distintos grupos sociales, han impuesto y siguen imponiendo aquellos valores y conocimientos que mejor responden a sus propios intereses a través de reformas educativas que “adoptan un enfoque demasiado radical o excesivamente teórico y no

capitalizan las útiles enseñanzas que deja la experiencia o rechazan el acervo positivo heredado del pasado” (Delors, 1996, 25).

La revolución científico-técnica que se está produciendo en nuestra sociedad actual, hace que la realidad socio-económica, cultural y educativa esté en un continuo cambio (Coca, 2007 y Coca, 2010) lo que provoca, según Aznar (1999), que las decisiones institucionales, personales y profesionales que se toman estén llenas de dificultades, y no nos sirvan ni las capacidades personales, ni la experiencia, ni la intuición.

En educación, la aparición de esta revolución científico-técnica, ha provocado que se abandone la costumbre de actuar basándose en la tradición educativa o en creencias que no tenían ninguna base científica, y se opte por utilizar la denominada *toma de decisiones* que requiere llevar a cabo acciones de control, de gestión y coordinación de recursos, interrelación entre la educación formal, el contexto socioeconómico, la comunidad educativa, la familia y la administración. En suma, el correspondentismo analógico educativo que estamos proponiendo también muestra especial relevancia en la alfabetización y en la democratización de la ciencia, puesto que conjuga el conocimiento de la realidad mediada por la ciencia con aquellas utopías socio-educativas que el sistema social desee fomentar: en especial la democratización y la interculturalidad (Coca y Valero 2010).

Clark y Peterson (1986), desde el contexto educativo, definen la *toma de decisiones* como aquello que media entre el pensamiento del docente y la acción, dos características del comportamiento que están interrelacionadas. Para ellos, las acciones que realizan los profesores tienen su origen en sus procesos de pensamiento que a su vez están influenciados por las acciones.

Estamos ante una nueva perspectiva educativa que nos lleva hacia una educación centrada en la revisión del desempeño institucional, del desempeño docente y del desempeño del propio estudiante hacia nuevas vías de decisión y acción tanto individual como colectiva: hacia una educación empoderada y empoderadora, hacia un enfoque educativo que surge como respuesta a las diferentes prácticas que se llevan a cabo en el aula basadas en la trasmisión y la reproducción de contenidos; en las que no hay espacio para la creatividad ni para la imaginación, y donde el alumno no es el protagonista que en las prácticas actuales tanto se reclama. En la educación para el empoderamiento los espacios académicos deben ser escenarios generadores de conciencia crítica, de transformación, en los que el alumno adquiera el protagonismo no solo en la construcción del conocimiento, sino también en la intervención social a través de la promoción de habilidades comunicativas, de pensamientos autónomos y de dialogo (Torres, 2009).

La función del profesor es muy importante dentro de esta perspectiva educativa, tiene que esforzarse en promover en el alumno una conciencia crítica, de compromiso social, a través del dialogo, fomentando el debate, la creatividad, la interrelación y la diferencia, la responsabilidad y la libertad; rompiendo con todas las barreras tradicionales que no han permitido la participación del alumnado dentro del aula.

“Tal situación sugiere al educador la opción de transformarse en un pedagogo hermenéutico que sienta la acción pedagógica como un hecho reflexivo y que esa experiencia lo invite a involucrarse, a implicarse y a complicarse en el proceso de formación del estudiante, creando espacios que faciliten ese empoderamiento, donde juntos estudiantes y docentes construyan el conocimiento y transformen su contexto” (Torres, 2008, 669).

Para algunos autores, este pensamiento empoderador tiene su origen en los planteamientos emancipatorios de Paulo Freire, que aunque no empleó el término de empoderamiento en su obra, se aproximó a través de los conceptos de concienciación y de emancipación. Shor, por ejemplo, en su definición de la educación para el empoderamiento utiliza muchos de los conceptos e ideas habituales en las reflexiones de Freire, la define como: “Una pedagogía crítica democrática para el cambio individual y social, que se centra en el estudiante a fin de desarrollar y fortalecer sus capacidades a la par que el conocimiento académico, los hábitos de la in-

investigación, la curiosidad crítica sobre la sociedad, el poder, la desigualdad, y su rol en el cambio social” (Shor 1992, 15).

Fomentar una actitud dialógica, prudente y, por tanto, analógica, dentro de toda la comunidad para hacer frente a los retos educativos que se avecinan, y apostar por el diálogo en todas las esferas de la sociedad, son algunos de los fines planteados por Freire para desarrollar un aprendizaje dialógico, una acción global en la que el alumno no puede estar solo en la construcción de un aprendizaje correspondentista. El discente, por tanto, necesita la interacción con el contexto social que le rodea y la interiorización del conjunto de valores que dicho contexto social quiera desarrollar.

7. Conclusión

En el análisis llevado a cabo de los diferentes constructivismos, y la posible aplicación de todos ellos en los procesos de aprendizaje desarrollados por el alumno, concluimos que ninguno de los analizados, aunque algunos sí se aproximan, cuentan con todos los elementos necesarios requeridos para el desarrollo e implementación de un conocimiento correspondentista tanto con las utopías sociales como con la verdad de lo real. Algunos tienen características brillantes, pero carecen de otras fundamentales, están incompletos. Otros de estos constructivismos son llevados al extremo, como es el caso del radical, convirtiéndose en imposibles de aplicar en educación.

Esta situación ha provocado que apostemos por lo que hemos denominado como correspondentismo analógico, en el que se recoja de los demás lo que consideramos básico y principal en la construcción del aprendizaje, lo reestructuremos y lo amplíemos. En este constructivismo al que hemos denominado, *correspondentismo analógico*, todos aprendemos de todos dentro de un escenario abierto y participativo, en un clima de libertad, de respeto; fomentando el diálogo y el pensamiento crítico, la creatividad y la investigación; interactuando con toda la comunidad educativa en el contexto social; y donde profesor y alumno caminan juntos hacia el proceso de construcción del aprendizaje. Ello sucede así por que la correspondencia de la que hablamos hace mención de la convergencia dialógica entre el conocimiento y la verdad. Pero no sólo eso. Nuestro correspondentismo es también analógico por ser prudencial, *fronético*, de tal manera que asume la convergencia entre la intencionalidad del sistema social y del sistema educativo hacia el desarrollo de una utopía de valores gracias a los cuales se desarrolle la persona en sociedad a través de un proceso educativo analógico.

La meta que pretende alcanzar todo docente es que sus alumnos aprendan y que sean capaces de crear sus propios aprendizajes. En el fondo, todos soñamos con que nuestras enseñanzas formen para siempre parte de la vida de nuestros alumnos, y que las vayan depositando, poco a poco, a su paso por el camino: “Soñar que ese navío/llevará nuestra carga de palabras/hacia puertos distantes, hacia islas lejanas. /Soñar que cuando un día/ esté durmiendo nuestro propio barco, / en barcos nuevos seguirá nuestra bandera enarbolada”. (Celaya, G., 1911-1991).

Referencias bibliográficas

- AGAZZI, E. (1996) Ciencia y racionalidad para el futuro del ser humano. *Contrastes*, 1, 7-18.
- ANDERSON, J. R.; REDER, L. M y SIMON, H. A. (2001) Educación: el constructivismo radical y la psicología cognitiva. *Estudios públicos*, 81, 89-128.
- AZNAR, P., BARRÓN, A. Y GARGALLO, B. (1997) Tecnología educativa y procesos de aprendizaje. En Barroso, C. y Gallardo, M., *Tecnologías y formación permanente*. La Laguna: Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje.
- AZNAR, P. Y GARFELLA, P. (1999) *Teoría de la Educación. Un enfoque constructivista, Constructivismo y Educación*. Valencia, Tirant Lo Blanch.
- BARNETT, P. (1994) Nuevos modelos y metáforas comunicacionales. En: Schnitman, D., *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. B. Aires, Paidós.
- BARRETO, C., GUTIÉRREZ, L., PINILLA, B., PARRA, C. (2006) Límites del constructivismo pedagógico. *Educación y Educadores*, Universidad de la Sabana.
- BENGOECHEA, P. (2006) La complejidad teórica y conceptual del constructivismo: un motivo de reflexión. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*. Universidade da Coruña.
- BERGER, P. Y LUCKMANN, T. (1993) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.
- BEUCHOT, M. (1998) *Sobre el realismo y la verdad en el camino de la analogicidad*. México, Universidad Pontificia de México.
- BEUCHOT, M. Y ARENAS-DOLZ, F. (2008) *Hermenéutica de la encrucijada. Analogía, retórica y filosofía*. Barcelona, Anthropos.
- CLARK, M. C. Y PETERSON, P. L. (1986) Teacher's thought processes. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. Nueva York, MacMillan. (Traducción castellana: *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. Barcelona, Paidós/MEC, 1990).
- COCA, J. R. (2007) El sentido en el desarrollo de la actividad científica, *Cuadernos Salmantinos de Filosofía*, Vol. 34, 435-446.
- COCA, J. R. (2010) *La comprensión de la tecnociencia*, Huelva, Hergué.
- COCA, J. R. Y VALERO MATAS, J. A. (2010) Tecnociencia e interculturalidad: Nuevos retos para una nueva sociedad, *Sociología y tecnociencia*, 0 (1): 25-38.
- COLL, C. (1996) Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de Psicología*, Universidad de Barcelona.
- COLLIVER, J.A. (2002) Constructivism: The View of Knowledge That Ended Philosophy or a Theory of Learning and Instruction? *Teaching and Learning in medicine*, 14(1), 49-51.
- DELORS, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. Paris, UNESCO.
- DELVAL, J. (1997) Hoy todos son constructivistas. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 257, p.78. Barcelona, Ed. Praxis.
- DAVIDSON, D. (2000) Truth rehabilitated, en *Rorty and his Critics*, ed. Robert B. Brandom. Oxford, Blackwell Publishers Ltd.
- DONALD D. (2000) Truth Rehabilitated. En: Brandom, R. (ed.), *Rorty and His Critics*. Oxford & New York, Blackwell, pp. 65-74.
- ENRIQUE CAORSI, C. (2006) Davidson, verdad, correspondencia y Correspondencia. *O que nos faz pensar*, 20, 73-90.

- FEYERABEND, P. (1974) *Contra el método*. Barcelona, Ariel.
- FEYNMAN, R.P. (1985). *Surely You're Joking, Mr. Feynman*. Londres, Allen & Unwin.
- FREIRE, P. (1970) *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1992) *Pedagogía de la esperanza*. Madrid, Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1997) *A la sombra de este árbol*. Barcelona, El Roure.
- FREIRE, P. (2006) *El grito manso*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- GLASERSFELD, E. (1989) Cognition, Construction of Knowledge, and Teaching. *Synthese*, 80 (1).
- GLASERSFELD, E. (1996) Aspectos del constructivismo radical. En: Packman, M. (compilador). *Construcciones de la experiencia humana*, vol. 1. Barcelona, Ed. Gedisa.
- GLASERSFELD, E. (2001) El constructivismo radical y la enseñanza. *Perspectivas*, Vol. XxX1, no 2.
- GUTIÉRREZ, L. (1994) La matemática escolarizada: ¿La ciencia transformada en dogma?: Un estudio etnográfico realizado en aulas universitarios. Tesis de Doctorado no publicada. Caracas, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
- HERNÁNDEZ, G. (2008) Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Perfiles educativos*, Vol. XXX, N° 122, pp. 38-77.
- JONAS, H. (1995). *El principio de responsabilidad: ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Madrid, Herder.
- LONGINO, H. (1993) Subjects, power and knowledge: Description and prescription in feminist philosophies of science. En: L. Alcoff & E. Potter (Eds.), *Feminist epistemologies*. New York: Routledge, pp. 101-120.
- LUHMANN, N. (2007) *La sociedad de la sociedad*. México, Herder.
- MARSHALL, H. H., (1996) "Implications of differentiating and understanding constructivist approaches". *Educational Psychologist*, vol. 31, núms. 3/4, pp. 235-240.
- MARTÍ, E., GARCÍA-MILÁ, M., STEREN, B., GÓMEZ-GRANELL, C. Y OROZCO, M. (1996) Piaget y Vygotsky: La construcción mediada de los aprendizajes escolares. *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 28, núm. 3.
- MARTÍ, E. (2000) "El alumno de Piaget y el alumno de Vigotsky". En S. Aznar y E. Serrat (coords.), *Piaget y Vigotsky ante el siglo XXI: Referentes de actualidad*. Girona, Universitat de Girona-Horsori.
- MORENO, L. Y WALDEGG, G. (1998) La epistemología constructivista y la didáctica de las ciencias: ¿coincidencia o complementariedad? *Revista Enseñanza de las ciencias*, 6 (3).
- MORIN, E. (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona, Paidós Studio.
- MUNNÉ, F. (1999) Constructivismo, construccionismo y complejidad: la debilidad de la crítica en la psicología construccional. *Revista de Psicología Social*, vol. 14, núms. 2-3, pp. 131-144.
- PHILLIPS, D. C. (1995) The Good, the Bad, and the Ugly: The Many Faces of Constructivism, *Educational Researcher*, Vol. 24, n° 7, pp. 5-12.
- PIAGET, J. (1972) *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid, Aguilar.
- PIAGET, J. (1988) *Sabiduría e ilusiones de la filosofía*, Barcelona, NeXos.
- PIAGET, J. (1991) *Seis estudios de psicología*, Barcelona, Labor.
- PIAGET, J. (1997) *La representación del mundo en el niño*. Madrid, Ediciones Morata.
- POZO, I. (2005) *Aprendices y Maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid, Alianza Editorial.
- RICHARDSON, K. (1988) *Understanding Psychology*. Open University Press, Milton Keynes (Trad. Cast.: *Para comprender la psicología*. Madrid, Alianza Editorial).
- ROCK, I. (1985). *La percepción*. Barcelona, Labor.

- RODRÍGUEZ, H. (2008) Del constructivismo al construccionismo: implicaciones educativas. *Revista Educación y Desarrollo Social*.
- SHOR, I. (1992) *Empowering education: critical teaching for social change*. Londres, The University of Chicago Press.
- TAPIA, J.A. (1986) Escala de ambiente escolar en clase. Versión castellana. Tei, E. y Stewart, O. (1985) Effective study from text: Applying metacognitive strategies, *Forum for Reading*, 16 (2), 43-64.
- TORRES, A. (2009) La educación para el empoderamiento y sus desafíos. *Revista Universitaria de Investigación*, Año 10, N°. 1.
- VYGOTSKY, L.S. (1930/1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica.
- WALLON, H. (1980) *La evolución psicológica del niño*. Madrid, Ed. Grijalbo.
- ZUBIRI, X. (2001) *Sobre la realidad*. Madrid, Alianza.