

Constructivismo y enfoque multidisciplinar: un camino necesario y fructífero

Elena Martín Ortega
Universidad Autónoma de Madrid

The author states her agreement with the basic idea defended by Coll (i.e. that it is not enough to identify the various psychological theories of reference that comprise constructivist conception; the nature and functions of school education must also be analyzed) but notes the difficulties involved in analyzing these theories of reference, due to the nature of school education. One of these difficulties is to provide the interdisciplinary approach necessary for the study of educational phenomena. The problems involved in offering an approach of this kind have a range of consequences, and may restrict the training of professionals who work on the basis of constructivist postulates.

La complejidad del tema que se aborda en el artículo de César Coll y la multiplicidad de ideas interesantes que sobre él vierte el autor merecerían sin duda una larga discusión. Sin embargo, no es éste el objetivo de esta breve reflexión que necesariamente debe ceñirse tan sólo a algunos aspectos del problema y no con intención de tratarlos en profundidad sino de apuntar algunas ideas que en unos casos complementan lo expuesto en el artículo y en otros plantean algunas dudas al respecto.

Antes de entrar en estas consideraciones conviene hacer explícitos aquellos puntos del artículo con los que estamos completamente de acuerdo y que, por lo tanto, se asumen como marco de referencia para las reflexiones que a continuación se exponen. Coincidimos en reconocer la diversidad de concepciones que de hecho existen tras el término constructivismo, así como en el análisis que se hace de los modelos que se utilizan para exponer las relaciones entre, por una parte, el conocimiento psicológico, y por otra, la teoría y la práctica educativa. Es asimismo cierto, desde nuestro punto de vista, que la tercera postura epistemológica, la que el autor denomina «concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje», supera gran parte de los problemas que se plantean con las dos anteriores. No obstante, y como en el propio artículo se apunta, siguen apareciendo riesgos e insuficiencias que es preciso superar. Es pues este tercer modelo el que tomaremos como punto de partida para nuestras reflexiones.

Si bien estamos de acuerdo con la idea de que para diferenciar los distintos enfoques constructivistas no basta con identificar las diversas teorías psicológicas de referencia sino que es preciso analizar la concepción sobre la naturaleza y funciones de la educación escolar que en cada caso subyace, creemos que es preciso reconocer la «asimetría» existente entre estos dos polos del problema. Nos referimos a que así como en el primer caso se trata de una o unas teorías psicológicas con todo lo que ello supone desde el punto de vista de trabazón entre los distintos elementos que las componen, en el otro polo no se identifica necesariamente un referente teórico estructurado como tal sino más bien un conglomerado de conocimientos procedentes de diversas disciplinas educativas, pero cuya articulación se debe a la interpretación que de ellos se hace precisamente desde la teoría psicológica de referencia, o mejor dicho desde «la idea fuerza» que todas ellas comparten acerca de la importancia de la actividad mental constructiva de los sujetos en los procesos de adquisición del conocimiento.

En el artículo se plantea que las teorías psicológicas del desarrollo y del aprendizaje son interrogadas por los resultados del análisis llevado a cabo sobre la naturaleza y funciones de la educación escolar. Pero, ¿desde dónde se lleva a cabo el análisis? ¿Cuáles son los instrumentos teóricos que se utilizan para llevarlo a cabo? La respuesta a esta pregunta no es trivial, ya que dependiendo de ello podemos estar cayendo en el riesgo de reduccionismo psicológico que en el artículo se apunta como una de las posibles limitaciones de la tercera postura epistemológica.

Cojamos como ejemplo la respuesta que el autor presenta de una posible manera de analizar la naturaleza y funciones de la educación escolar: la que aporta la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. Si bien es cierto que en el artículo se insiste en que lo importante no es la respuesta que se dé a este análisis sino el propio hecho de que éste se lleve a cabo, y se sitúa la concepción constructivista como tan sólo una de las posibles, su análisis nos servirá para ilustrar la «asimetría» a la que nos referíamos anteriormente.

En los principios que desde esta concepción se aportan se reconoce, desde nuestro punto de vista, un claro predominio de las ideas básicas de las teorías psicológicas de referencia que son las que los articulan, sin que se observe una presencia vertebradora de conocimientos de las otras disciplinas que tienen igualmente como objeto de estudio la educación escolar.

En la primera toma de posición de la concepción constructivista acerca de la naturaleza social y socializadora de la educación escolar puede identificarse, desde nuestro punto de vista, una clara influencia de la teoría sociocultural de Vygotski. Y cuando se analizan algunos de los principios que de esta primera toma de postura se derivan, expuestos en las páginas 22 a 24, se observa asimismo el peso de las teorías psicológicas de referencia. El caso más evidente es el principio e) en el que se afirma que «es la naturaleza constructiva del psiquismo humano lo que explica que el aprendizaje de los saberes y formas culturales cuyo aprendizaje promueve la escuela pueda ser una fuente de desarrollo personal». Pero no es el único. Cuando en el principio b) se reconocen otras posibles funciones de la educación escolar además del desarrollo individual y la socialización de los alumnos, pero se supeditan todas a esta última, al considerarla

«la única que puede justificar plenamente su institucionalización», se vuelve a otorgar un peso predominante a las explicaciones de tipo psicológico frente a otras, como en este caso son las sociológicas. Es evidente que los conocimientos de estos otros ámbitos disciplinares están presentes pero, desde nuestro punto de vista, en un lugar secundario dentro de la jerarquía.

Por lo que se refiere al segundo elemento de la concepción constructivista, los principios e ideas directrices relativos a las características propias y específicas de los procesos de construcción del conocimiento en el caso de la educación escolar, y al tercer elemento en la jerarquía, los principios explicativos sobre estos procesos y sobre los mecanismos de influencia educativa, puede reconocerse en ellos la misma preeminencia de las teorías psicológicas de las que parte la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En el caso del tercer nivel de la jerarquía, en el propio artículo se señala que se trata de principios explicativos «cuyo origen se encuentra en buena medida en las teorías psicológicas de referencia» (pág. 31).

El hecho de que las teorías psicológicas además de ser uno de los elementos de la tercera opción epistemológica desempeñen el papel de matriz desde la que se toma postura acerca de la naturaleza y funciones de la educación escolar no quiere decir que el resultado de este análisis sea necesariamente incorrecto. De hecho, si volvemos una vez más al caso de la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza, sus principios son, en nuestra opinión, sumamente acertados y valiosos. Tanto es así que puede incluso que hayamos caído en uno de los peligros que el autor comenta al relativizar las bondades del tercer modelo epistemológico: el deslumbramiento que se puede llegar a sentir «ante la coherencia y el poder explicativo de un marco global de referencia inspirado en el constructivismo psicológico». Deslumbramiento, o valoración dicho sin la connotación negativa que el término deslumbramiento tiene en este contexto, plenamente justificada en nuestro caso ya que hemos tenido la oportunidad de comprobar cómo este marco teórico permitía informar una gran parte de las decisiones que se han tomado en la reforma educativa recogida en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo del año 90, dotándolas de una gran coherencia al responder a una lógica común. Y no nos estamos refiriendo únicamente a la concepción curricular, donde esta influencia ha sido clara, sino a otras muchas decisiones tales como las medidas de atención a la diversidad, las estrategias de formación del profesorado o los contextos de asesoramiento psicopedagógico que se han favorecido. En general, el conjunto de la reflexión sobre los elementos básicos de la educación escolar ha estado enmarcado en la concepción constructivista del proceso de la enseñanza y el aprendizaje.

Por otra parte, como se señala en el artículo, la relación entre el conocimiento psicológico y la práctica educativa, mediada por el tamiz de la postura sobre la naturaleza y funciones de la educación escolar, es un proceso de ida y vuelta que ha permitido crecer y evolucionar a las propias teorías psicológicas de referencia.

La duda que se nos plantea no es, pues, si la tercera postura epistemológica es la más adecuada, ya que desde nuestro punto de vista, como se ha comentado anteriormente, lo es en tanto en cuanto supera claramente las dificulta-

des que se apuntan en el artículo sobre las dos anteriores, sino si es suficiente. La pregunta es si alguno de los riesgos que a su vez se reconocen para esta tercera posición y que según el autor en este caso son soslayables, no están de hecho tomando cuerpo aunque sin duda en menor medida que en las otras dos opciones lógicas. Sobre todo el riesgo que en el propio artículo se apunta de que el deslumbramiento, del que nosotros mismos nos hemos declarado víctimas, pueda llevarnos a «olvidar la necesaria aproximación multidisciplinar al estudio de los fenómenos educativos y de regresar a un reduccionismo psicológico ya superado» (pág. 17). La reflexión que hasta aquí hemos expuesto apunta a que habría datos que llevarían a pensar que de hecho las aportaciones de las otras disciplinas educativas no tienen todavía el peso adecuado en este análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Alcanzar este equilibrio probablemente no sea incompatible con la existencia de una teoría o, mejor dicho, una serie de teorías articuladas en torno a determinadas ideas-fuerza que desempeñen la función de marco de referencia. De hecho, sin este contexto sería difícil avanzar en la construcción del conocimiento. El reto está en que este marco no oculte, no invada, precisamente por su potencia teórica, ámbitos para cuya explicación se precisa la confluencia de diversos enfoques disciplinares.

Este problema nos lleva una vez más al tema de los perfiles profesionales. ¿Qué profesional reúne en este momento conocimientos de ámbitos tan amplios y diversos? En nuestra opinión, ninguno. Es preciso avanzar, dentro del campo del estudio y la investigación sobre la educación escolar, en la consolidación de equipos interdisciplinares capaces de generar nuevos conocimientos que, una vez construidos, podrían llegar quizás a constituir en el futuro una nueva disciplina y un perfil profesional integrado.

Sin duda esto es una tarea difícil y lenta que puede llevar a pensar que es más rápido avanzar dentro de un mismo marco teórico más homogéneo y consolidado como el que en estos momentos ofrecen las teorías psicológicas constructivistas. Pero el camino iniciado por la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje en un esfuerzo de integración de conocimientos de otros ámbitos educativos debe profundizarse a través de un esfuerzo buscado por superar el reduccionismo psicológico.

La respuesta que pueda darse a polémicas como por ejemplo la planteada en el seminario sobre *Constructivismo y Reforma*¹ acerca de si existe o no una epistemología propia del conocimiento escolar dependerá, desde nuestro punto de vista, en gran medida de la capacidad de tomar los conocimientos de las teorías epistemológicas constructivistas como punto de partida, pero no necesariamente de llegada. De tal modo que, sin prejuzgar la respuesta, si ésta fuera negativa pudiéramos estar seguros de que ello no se debe a una incapacidad de distanciarnos del marco teórico de referencia del que partimos. Y si fuera positiva, constatar que el peso de este marco no fuera más allá de lo que una aproximación multidisciplinar le reconociera.

1. Seminario celebrado en el Puerto de la Cruz, Tenerife, en noviembre de 1994, cuyas actas serán publicadas en breve por Rodrigo y Aray (Eds.). *La construcción del conocimiento escolar. Ecos de un debate*. Barcelona: Paidós.