



**1**  
Eje 1



Teorías pedagógicas  
contemporáneas

Autor: Alfonzo Cárdenas



## Índice

Introducción	3
El sujeto pedagógico	6
La formación	8
La formación del maestro	10
El maestro formador	12
Epistemología y constructivismo	13
Aportes del constructivismo	15
Referencias	19

## Introducción

El propósito de este aparte es trazar algunos lineamientos conceptuales y reflexionar sobre la temática del eje, para lograr cierto nivel de comprensión que contribuya a poner en contexto al estudiante con respecto a los principios que fundamentan las corrientes pedagógicas contemporáneas. Con ese propósito, la pregunta central que orienta este eje es: **¿cuáles son los conceptos, categorías y problemas de qué trata la pedagogía desde una perspectiva contemporánea?**

Para responder a ella, vamos a concentrarnos en la temática en torno al *sujeto*, la *formación*, la *formación de formadores* y el *sujeto formador*, para cerrar dando una mirada al constructivismo como teoría pedagógica que mejor se acerca al problema.

La pregunta general del módulo indaga acerca de la compleja relación entre el sujeto y la formación. De hecho, si entendemos la pedagogía como el proceso formativo orientado hacia el **conocimiento y el comportamiento humano**, cabe señalar que, **desde el punto de vista epistemológico, la formación se concentra en el primero: el conocimiento.**

En principio, se destaca que la epistemología que permea esta reflexión no es la clásica kantiana en donde se encuentran linealmente un sujeto cognitivo y un objeto de conocimiento, cuyo eje es la identidad. Recordemos que la relación sujeto/objeto se hace más compleja cuando pensamos en el nexo disruptivo que proviene de la presencia del intersujeto y el interobjeto, tal como se ilustra a continuación, en la figura:



Img\_1 Figura 1.  
Autor: propia

Esta conexión requiere que el conocimiento sea pensado como un proceso de producción intelectual de saber en el que interviene un sujeto que, puesto dimensión intersubjetiva, construye un objeto puesto en dimensión interobjetiva. Es decir, **ni el sujeto ni el objeto operan desde su identidad, sino gracias a los nexos que establecen con otros sujetos y con otros objetos lo que los transforma continuamente**. Ni unos ni otros están solos, se influyen mutuamente de tal modo que el sujeto se interobjetiva así como el objeto se intersubjetiva. Por eso la relación no es lineal, es una red por momentos cíclica; adicionalmente, no es una relación puramente ontológica (ente), entre seres, sino un 'entre' seres cuyos nexos son ineludibles.

## NO LO OLVIDES



Ahora bien, ¿cuál es el elemento disruptivo en torno al cual gira la reflexión de este eje? Podemos afirmar que es el tiempo. Se podría sospechar que esta categoría corresponde al contexto, pero su alianza con el modo de pensar moderno, la ciencia, la concepción histórica y la visión de progreso nos inclinan a ponerlo en discusión; si discutimos la causalidad, la linealidad, la secuencia y la cronología como características del tiempo moderno, tenemos bases para comprender que el conocimiento en la época contemporánea depende de una concepción distinta del tiempo; esta concepción, sin excluir la anterior, es cíclica y sincrónica, a la vez; está gobernada por la sincronidad que en gran medida es caótica.

La sincronidad es un concepto científico de origen cuántico que nos habla de que las partículas elementales están reguladas por principios que no se **atienden a la causalidad**; así las cosas:

Muestra que el gran diseño que regula el universo en su conjunto es en realidad una danza infinita en la que todas las partículas que constituyen la propia materia están mutuamente sincronizadas y armonizadas en un continuum que va mucho más allá del tiempo y del espacio (Teodorani, 2006, p. 8).

De igual modo nos indica que hay una unión entre la psique y la materia, donde se encuentran la vida con el universo y donde los seres humanos no somos sujetos pasivos sino agentes de esa creación. En esta línea de reflexión, cabe traer a cuento las palabras de Peat (2007), cuando afirma que:

El científico de hoy ya no es un observador imparcial que se queda fuera del universo observando sus distintos sucesos. En palabras de John Wheeler, el término «espectador» ha de ser borrado de los archivos y debe sustituirlo la nueva palabra «participante». En virtud de la teoría cuántica, está claro que cualquier observación o intento de determinar las condiciones iniciales tiene un efecto irreducible sobre el resto del universo. La física y el físico ya no son separables, sino que son un conjunto indivisible (p. 28).

Para Peat (2007), las sincronicidades tienden a establecer puentes entre la vida y la materia; por eso:

Las sincronicidades nos ofrecen la posibilidad de ver más allá de nuestros conceptos convencionales del tiempo y la causalidad, de los patrones inmensos de la naturaleza, de la danza fundamental que conecta todas las cosas y del espejo que está suspendido entre los universos interior y exterior. Con sincronicidad como punto de partida, es posible empezar la construcción de un puente que atraviese los mundos de la mente y de la materia, de la física y de la psique (p. 4).

La sincronía rompe con la diacronía y con la causalidad como base explicativa de la ciencia. Además, toma distancia de la perspectiva de progreso moderna que parecía extenderse hacia el infinito en cuanto provocaba la consciencia de que el desarrollo de la humanidad con base en la ciencia era imparable, una apertura hacia el futuro. De ahí que la pedagogía concentre sus esfuerzos en la enseñanza de una ciencia distinta, basada en la *indeterminación*, en la *incertidumbre* (Colom, 2002). Ahora bien, la sincronía da paso a la coincidencia, al caos, a la catástrofe, al azar. Con ello, rompe con la lógica de la necesidad y abre camino a la posibilidad. Esto se puede sintetizar en lo que se llama 'crisis de la representación' (Cárdenas, 2017).

De acuerdo con lo dicho, esta ruptura con la representación, la causalidad, el tiempo histórico, la diacronía, la linealidad y la presencia del ser humano como sujeto pasional y activo son algunos de los aspectos que han conducido a que la pedagogía centre su atención en la pedagogía misma; es decir, haya vuelto sus ojos sobre sí misma, haciéndose autoconsciente y autorreflexiva. La autoconciencia en una manifestación de la complejidad que convierte a la pedagogía en centro de la educación y le concede concentrar su esfuerzo en auto conocerse y tomar distancia de las influencias que le vienen de otras ciencias y disciplinas.

Antes de entrar en el tema, es momento de ver el videoresumen que se encuentra más adelante, el cual desarrolla algunos planteamientos de base sobre la concepción epistemológica del sujeto y la formación, los cuales son necesarios para la comprensión de la temática que se desarrolla enseguida.

# El sujeto pedagógico

¿Quién es el sujeto por el cuál pregunta la pedagogía? Para lo que interesa a este módulo, la pedagogía hace una pregunta acerca del sujeto formador o sea el maestro. Es otra manera de romper con la pedagogía de la enseñanza, centrando la educación más en la persona que en las disciplinas que se enseñan (pensum). Sin embargo, centrarse no puede llevar a pensar que el maestro es la única fuente de saber y conocimiento (Bedoya, 2012), como tampoco puede polarizar su atención en el estudiante, según se verá cuando hablemos del eje sociocrítico.

## Campos formativos

Si aceptamos que los dos campos formativos sobre los cuales extiende su mirada la pedagogía son el conocimiento y el comportamiento, es claro que la epistemología le interesa el primero de ellos. Es decir, al maestro debe importarle la problemática del conocimiento; de ser así las cosas pareciera que se “está lloviendo sobre mojado”. ¿Acaso los avances de la educación no giran en torno al conocimiento de las ciencias y disciplinas? En efecto, la modernidad construyó buena parte del progreso histórico, de sus ideas, de sus visiones del mundo alrededor del poder de la razón y sus proyectos en el descubrimiento y transformación de la realidad. No en vano, se produce una alianza histórica entre la ciencia y la epistemología. Pero, ¿Dejó la ciencia de ser una constante del desarrollo humano? y ¿qué ha pasado con el conocimiento en la época contemporánea?

Aunque no es fácil responder a estas preguntas, intentemos hacer una aproximación. En primer lugar, la ciencia cada vez se profundiza y se expande en sus alcances; esto quiere decir que la ciencia ejerce un poder singular e inigualable en el momento actual; lo que han cambiado son sus bases y sus principios. ¿Cuáles? Por ejemplo: la concepción material del mundo y la causalidad. Siendo que la realidad se avizora más compleja, esos principios ya no suficientes para explicar la complejidad desde la cual se aborda la realidad. En cuanto al primero, se ha pasado de la física mecánica a la cuántica, de la biología celular a la molecular, por ejemplo; porque el principio no es la materia sino la energía. Con respecto a lo segundo, no basta recurrir a la relación causa/efecto para comprender los fenómenos actuales; por ello, se recurre a las teorías del caos, las catástrofes, al efecto mariposa. Aún más, ya no se habla solo de ciencias y disciplinas, sino de interdisciplinas y transdisciplinas. Adicional a esto, en el campo de las disciplinas sociales y humanas es preciso recurrir a motivos/acciones donde se juegan emociones, deseos, afectos, sentimientos para comprender el proceder humano.

Lo anterior, se suma a la creencia bien fundamentada de que el conocimiento esta permeado por vertientes lógicas y analógicas, que no puede desmarcarse del diálogo necesario de saberes y, además, está influido por la ideología; estos son argumentos que nos llevan a establecer que el conocimiento es holístico. Esta perspectiva afecta la concepción de sujeto que le interesa a la pedagogía; por un lado, es un sujeto situado en sincronía con otros, uno reflexivo, encarnado, transdisciplinario y transversal; por otro, es un sujeto que tiende a la *singularidad*.

## Configuración del sujeto

Considerando estos aspectos, cabe reflexionar acerca de la configuración de ese sujeto. Es un hecho que nadie se educa por fuera de cierta visión de mundo, de ciertas concepciones que afectan los modos de saber y conocer del ser humano. Si, en verdad, el conocimiento responde a ciertas condiciones, la tradición epistemológica no parece considerar tales condiciones en la relación que contraen el sujeto y el objeto de conocimiento. Por eso, dicha mirada requiere ser revisada a la luz de lo que hoy se sabe y de las necesidades de reorientar la pedagogía; sabemos que la subjetividad del sujeto depende de la intersubjetividad, así como la objetividad del objeto se sitúa frente a la interobjetividad. Por eso, la epistemología que conviene a la pedagogía actual sitúa sincrónicamente un cruce entre sujetos y objetos que se intersubjetivan e interobjetivan respectivamente, lo cual exige pensar en una red en que ninguno de ellos es autónomo ya que esta mutuamente condicionado; este mutuo condicionamiento provoca la transformación permanente del sujeto en actor de su propio aprendizaje.

Por tanto, es imposible escapar a esta premisa. **El sujeto es acontecimiento que se manifiesta siempre en relación con el otro, en cuanto actúa frente al otro, al lado del otro, junto con el otro, en el mundo de la vida y en la cultura.** El ser acontece en la medida en que es un “ser juntos”, yo en relación con otro. Solo a través de la mirada del otro, que es inmediato y cotidiano, es posible tener conciencia de la totalidad del sujeto, de su manifestación, según la tesis de Bajtín (1997): “Yo soy yo por la mirada del otro”.

En principio, el ser del sujeto se define como un ‘yo también soy’, de lo cual adquiere conciencia el yo cuando se encuentra con la primera realidad dada, la del otro, en la intersección de los puntos de contacto ético: yo-para-mí, yo-para-otro, otro-para-mí. Esta intersección constituye el plano de lo semántico, de los valores cuya organización se define alrededor a esos tres puntos arquitectónicos. Tal organización no es abstracta, sino que depende de la forma del suceso (acontecimiento) en sus aspectos vital, social, histórico, científico, filosófico, ético, etc.

## El sujeto Pedagógico

Ahora bien, esa condición subjetiva que caracteriza a la pedagogía obliga a que la educación considere cada una de las facetas en que es abordable el sujeto: razón, acción y pasión. Estas tres facetas conectan con la racionalidad dialógica configurada en torno a la dimensión lógico-analítica, crítica-hermenéutica y estética-creativa; entre ellas, no hay límites exactos

ya que se encuentran y superponen en situación de frontera; además, exige pensarlas en el contexto de la complejidad, acerca del cual ya se han dado algunas puntadas.

Por eso, a la pedagogía le importa el cuidado del sujeto; el cuidado de sí supone cultivar el cuerpo, el alma y el espíritu en sus múltiples conexiones. En otros términos, el cuidado de sí no es un asunto de identidad sino de alteridad, de situación y de relación.

Considerado lo anterior, conviene hablar del *maestro como sujeto pedagógico*. El maestro es un sujeto que no está configurado de antemano, no está definido por su oficio ni por su profesión. Es un sujeto que tiene que saberse situar con respecto a la ciencia que enseña, los estudiantes, las formas de actuar y de sentir. Debe estar siempre alerta a lo que pasa a su alrededor; sin descuidar que está situado históricamente y vive en la cultura. Son maneras de que se convierta en un verdadero mediador, por lo que se sabe, piensa, siente e imagina.

Al llegar la reflexión a este punto, cabe mencionar que cada una de las tres corrientes pedagógicas contemporáneas se pregunta de modo diferente por este sujeto; el constructivismo indaga fundamentalmente por el conocimiento, la pedagogía crítica indaga por las condiciones sociales mientras que la ecopedagogía se interesa por las condiciones de la vida en ese mundo complejo.

## La formación

### Ahora bien, ¿por qué se pregunta por la formación?

- Esta pregunta se orienta, por un lado, a distinguirla de la enseñanza y por otro a precisar en qué consiste este proceso.
- ¿Por qué distinguirla de la enseñanza?, a pesar de que no debería ser así, la enseñanza ha girado en torno a la transmisión de la cultura y el conocimiento científico, contribuyendo al ejercicio pasivo del aprendizaje y adicionalmente dejando poco margen al comportamiento.
- De hecho, la formación no se define por sí misma. Es formación a partir de valores. Podría decirse que **la formación**, siguiendo a Simondon (2009), **es un proceso que da forma, informa, transforma y deforma dando lugar a un ciclo de cambio permanente**. Los valores transversales apuntan en varias direcciones: son valores descentrados, no obedecen a una autoridad específica y tienen como marco la interacción social.

### **¿Cuáles son las razones para insistir en que la formación es un proceso que gira en torno a valores?**

- Al intentar responder a esta pregunta, hay que establecer algunos puntos de partida. Uno tiene que ver con la axiología que subyace a los valores. Otro apunta a establecer de qué valores se está hablando.
- Frente a lo primero, hay que decir que la axiología no se puede abordar solo desde una escala de valores, la autoridad, la prédica o el buen ejemplo; debe apoyarse en el sentido que damos al mundo en que vivimos y que ponemos en escena al responder a las situaciones que nos condicionan; allí operan emociones, sentimientos y símbolos. Con respecto a lo segundo, los valores deben manifestarse en cada una de esas relaciones: yo/yo, yo/otro y yo/mundo como valores estéticos, éticos y cognitivos, situados en el marco de la cultura, la sociedad y la historia.
- En esa producción, tiene importancia fundamental el lenguaje en sus más diversas manifestaciones, así como la simultaneidad.

### **¿Qué dicen al respecto, algunas teorías pedagógicas contemporáneas?**

- La ecopedagogía fundamenta la formación en la relación del sujeto con el mundo; esta relación es innegable y no es puramente intelectual, cognitiva; esta lastrada por lo que hacemos, por nuestras prácticas, acciones, deseos, imaginarios, simbolismos, afectos y emociones. Por ello nos hace responsables de lo que pasa en el mundo en que vivimos, ya que solo nosotros mediante nuestras acciones podemos responder por ese mundo que nos legaron y nosotros debemos legar a las generaciones futuras.
- Por su parte, la pedagogía crítica en varias de sus vertientes, apunta a la formación de cuerpo, alma y espíritu y destaca valores importantes como la autonomía, la libertad, la emancipación y la resistencia en un marco cultural donde el sujeto debe ser, hacer y adoptar posiciones críticas y reflexivas.
- En cuanto al constructivismo, este se pronuncia a favor de un sujeto activo que construye conocimiento siempre puesto en posición intersubjetiva con el otro, o en su relación con el mundo.

## La formación del maestro

Al llegar a este punto, nos corresponde hacer una precisión acerca del propósito de la Especialización. **Este postgrado intenta contribuir a la formación de formadores, es decir, intenta formar maestros.** Este propósito disruptivo le permite tomar distancia de la tendencia corriente a preparar maestros disciplinares o sabedores de las disciplinas; más bien, se ocupa de preparar docentes que conscientes de su quehacer concentren la atención en el conocimiento y las prácticas que lo permean, en este caso la pedagogía. Para decirlo en otras palabras, la pedagogía es el núcleo central de la reflexión epistemológica del maestro.





Si bien estos diez retos en apreciación del autor no son exhaustivos, sí son suficientes para que los docentes entiendan la necesidad de *transformar el oficio de maestro en profesión*; este cambio supone pasar del saber académico al saber pedagógico y de este a la reflexión sobre la práctica (Perrenoud, 2011); se trata de que los profesores, sin realizar juicios de valor y teniendo en cuenta las bases del saber que poseen (académico, especializado y experto), consoliden una manera de actuar que muy cercana a la resolución de problemas se encargue de gestionar los desajustes entre el trabajo prescrito y el trabajo real, máxime cuando los educadores actuales se enfrentan a situaciones cambiantes y a estudiantes que disponen de diversas fuentes de información y de mediaciones múltiples en su aprendizaje.

## El maestro formador

Al llegar a este tema, es decir, a la relación del maestro con el estudiante, se hace visible una de las propuestas acerca del sujeto moral como sujeto modal. Podemos preguntar: ¿Qué tipo de relación se establece entre el maestro y el alumno?, ¿qué es el alumno para el profesor?, ¿un mero objeto de conocimiento o alguien con quien es necesario establecer una relación moral?

Estas preguntas nos sitúan en la dimensión práctica y desde allí exigen su comprensión. De hecho, si estamos de acuerdo con Altet (2005), **el maestro formador es uno que reflexiona sobre su práctica**, un docente que piensa en la situación en que comparte su saber (académico y pedagógico). Aquí damos de lleno con tres conceptos de base: *práctica*, *saber académico* y *saber pedagógico*. Dejando para más adelante el tema de la práctica, el profesor reflexivo es el profesional de la educación capaz de pensar los conocimientos puestos en práctica y la eficacia de las prácticas en situación; es un profesional capaz de reflexionar en acción, tomar distancia de su saber académico y dominar nuevas situaciones. Esto quiere decir que el educador debe aprender a partir de la práctica, a través de la práctica y para la práctica (Charlier, 2005).

Como se evidencia la **práctica** se configura a partir de lo que ocurre (didáctica) y lo que discurre (pedagogía). En esa encrucijada, se ubica el maestro formador; allí se cruzan varias mediaciones: las prácticas, el saber académico y el saber pedagógico, con el *encuentro* entre maestro y alumno, situación que no puede ser pasada por alto por el pedagogo, a quien le corresponde comprender la dimensión compleja de su quehacer profesional.

¿Qué dicen al respecto algunas de las teorías pedagógicas contemporáneas? Resumiendo, las teorías pedagógicas contemporáneas se interesan en estos asuntos del sujeto y la formación de diferentes maneras, ya sea desde la relación con el mundo o desde la relación con el otro. Sin embargo, dado que la que más se ha ocupado de la dimensión epistemológica es el constructivismo, vamos a dedicar el siguiente aparte a trabajar algunos de sus componentes.

Antes de comenzar con el siguiente tema, lo invitamos a realizar la actividad de repaso 1 propuesta mas adelante.

## Epistemología y constructivismo

A lo largo de este módulo hemos insistido en varios temas que son imprescindibles para comprender el constructivismo; entre ellos, destacamos dos: el primero es la consideración de que el lenguaje, más allá de ser un medio de representación de la realidad, tiene poder constituyente; es decir, el lenguaje nos entrega a todos una realidad configurada, sedimentada, construida culturalmente; el segundo destaca que el lenguaje constituye la subjetividad, de donde se desprende a pesar de teorías contrarias la importancia que se le concede al sujeto y su papel en la educación.

Además, el conocimiento no es solo un reflejo de la realidad, es un proceso en que intervienen la cultura y los sujetos situados en condiciones históricas y sociales, desde puntos de vista particulares. Atendiendo a estas consideraciones, el modelo constructivista incide con fuerza en que el conocimiento que no se reduce a la representación y por otro lado acentúa el papel de la acción. Podría decirse que el conocimiento se construye gracias a la acción humana.

A la luz de lo que propone el módulo, una de las corrientes pedagógicas contemporáneas que mejor se ajusta a este eje es el constructivismo; por eso, vamos a reflexionar sobre el mismo para conocer a sus pioneros y comprender algunos de sus principios fundamentales y su aporte en la formación del sujeto.

### **Pioneros del constructivismo**

Aunque la pretensión de este aparte no es hacer una historia del constructivismo, cabe destacar algunos de sus precursores y de sus principales representantes.

1. Entre los precursores, se destacan los psicólogos Jean Piaget y Lev Vygotsky, quienes parten de una teoría de la acción.
2. En una apretada síntesis, Piaget (1969, 1973, 1975 y 1981) plantea que el conocimiento se desarrolla a partir de la acción y se profundiza a través de varios estadios, lo que se conoce como 'epistemológica genérica': senso-motor, operaciones concretas y operaciones formales (Carretero, 1993). En síntesis, el organismo humano actúa al entrar en contacto con el medio; las acciones se organizan en esquemas que coordinan acciones físicas y mentales; estas van de los reflejos a esquemas sensorio-motores y de aquí pasan a estructuras intencionales, conscientes y generalizables. Cada una de las instancias (reflejos, esquemas y estructuras operacionales) responde a diversos grados de conocimiento e implican que esta, más que una forma de incorporar la realidad es una manera activa de organizarla mediante acciones y operaciones, la incorporación compleja de nuevas acciones o el acomodamiento a nuevos objetos o situaciones, para buscar el equilibrio que responda a las exigencias actuales del medio dentro de un dinamismo compensatorio abierto e indefinido.
3. Por su lado, Vygotsky ofrece una mirada sociocultural que partiendo de la acción permite al ser humano construir mundos valiéndose de operaciones mentales superiores. Por eso, Vygotsky (1995a) se pregunta cómo se generan la subjetividad y la cultura y cómo interviene el lenguaje. El hombre se subjetiva por oposición al mundo de los objetos, construye los mismos desde su posición. Gracias a este accionar intersubjetivo (trabajo), el hombre inaugura un orden histórico (cultura) que transforma la naturaleza y también lo transforma a sí mismo.
4. El trabajo ejerce el control a la par que produce conocimiento gracias al uso de **herramientas**, tanto técnicas como semióticas, cuya **actividad mediadora** se expresa en los procesos psicológicos superiores (pensamiento). Mientras las herramientas transforman los objetos, el lenguaje transforma psicológicamente al hombre y produce cambios en su comportamiento (Vygotsky, 1995b). De ahí que el lenguaje desempeña un papel trascendental en la educación como dominio del desarrollo social, el cual se opera gracias a la manipulación consciente de signos y a los procesos complejos que generan: la atención, la conciencia, la memoria, el pensamiento.
5. Una segunda idea que cabe destacar de Vygotsky se sitúa en la relación del sujeto con el otro. Según este autor, lo que un sujeto puede resolver en colaboración con otro es más indicativo de su inteligencia que lo que puede hacer por sí mismo. En el mismo sentido, llega a la conclusión de que los actos más elementales de la conducta que surgen en los estadios más tempranos del desarrollo del niño, tienen una estructura compleja, pues están mediatizados históricamente. Al respecto, más allá del desarrollo evolutivo real de las funciones mentales del niño, existe un nivel de desarrollo potencial determinado por la capacidad de resolver un problema con intervención de un adulto o un compañero más capaz.
6. Sobre esta base, postula la "Zona de Desarrollo Próximo" (ZDP); esta zona se define como el cruce entre el grado de resolución de una tarea independiente y el grado que puede

alcanzar con la ayuda de un experto. La ZDP es el lugar donde se desencadenan procesos de incremento, modificación o construcción de los saberes, basado en la ayuda de otras personas (Vygotsky, 1995a). En resumen, la acción, la relación intersubjetiva y los procesos psicológicos superiores son definitivos en la producción de conocimiento; este proceso está mediado por herramientas entre las cuales sobresale el lenguaje. La conciencia, por su lado, no es algo dado; es la organización observable objetivamente del comportamiento que nos es transferida a los seres humanos e internalizada a través de las prácticas socioculturales.

### **Lecturas complementarias que encuentra más adelante**

- *El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes* de Carlos Tünnermann.
- En la siguiente lectura se recopilan una serie de principios básicos del constructivismo.  
Cárdenas, A. (2017). *Teorías pedagógicas contemporáneas*. (Eje 1) Bogotá: Fundación Universitaria del Área Andina.

Detengámonos brevemente para revisar una nube de palabras más adelante que nos permita asociar una serie de términos relacionados con la temática desarrollada en este eje.

### **Hagamos un alto en el camino.**

Al llegar a este punto, podemos observar la video cápsula No. 1 que se encuentra más adelante, en la cual se destaca el papel de algunos precursores del constructivismo; el fin de este video es afianzar los planteamientos hasta aquí esbozados.

Guevara, A. [Alejandro Guevara]. (2014, julio 13). *constructivismo* [Archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/sAluwvZd1Qo>

## Aportes del constructivismo

Haciendo un ligero recuento, estos son asuntos que podemos vincular con algunos aportes del constructivismo en la perspectiva de Carretero (1993), acerca del **aprendizaje significativo y el conflicto cognitivo**.

### El aprendizaje significativo

Aunque cabe decir que **todo aprendizaje realmente válido es significativo**, podemos aceptar de buen grado que el constructivismo tiene razón cuando plantea esta categoría comprensiva de la pedagogía (Ausubel, 2002). De hecho, rota la linealidad del tiempo **el constructivismo plantea que el aprendizaje depende del desarrollo cognitivo, pero este depende también del aprendizaje**.

Esta relación de doble vía implica una doble construcción: interna y externa, es decir el aprendizaje se logra con base en la cultura, pero también con base en la experiencia interna lo que a su vez revierte en la calidad del aprendizaje. En este caso, **el aprendizaje no depende exclusivamente de la transmisión de conocimientos del profesor al alumno; es un proceso que se apoya en distintas experiencias (internas y externas) que van transformando y sentando nuevas bases para que se produzcan mejores aprendizajes**.

Se trata de que los maestros sean capaces de crear verdaderas redes proposicionales y conceptuales y fundamentar prácticas acerca del conocimiento que tienen que enseñar, enseñen a los alumnos a reflexionar y operar discursivamente con dicho conocimiento para trabajar con él en contextos diversos. Lo dicho no supone el divorcio entre las concepciones espontáneas y las científicas. Ahondar ese divorcio significa continuar con la política de fijar límites, de ocultar y excluir lo otro, atender a la representación, romper la red, continuar la linealidad, atender a la cronología, romper con el holismo.

Por lo tanto, corresponde al maestro construir sobre las primeras, pero igualmente luchar contra las resistencias que aquellas plantean al aprendizaje (Carretero, 1993). En otros términos, las concepciones espontáneas no tienen por qué constituir un **obstáculo epistemológico** para el aprendizaje científico del estudiante. Se trata de construir nuevo conocimiento sobre bases sólidas. Esto se puede zanjar a través del conflicto cognitivo.

Respecto al conflicto cognitivo, En la siguiente lectura se recopilan una serie de principios básicos del constructivismo.

1. Como se ha observado que hay un distanciamiento entre distintas manifestaciones del conocimiento y la conducta; dicho alejamiento se expresa pedagógicamente, cuando se

da prioridad a uno sobre el otro, como lo hacen muchas corrientes conductistas y cognitivistas. Evitar ese distanciamiento requiere del profesor capacidades para crear situaciones y ambientes de aprendizaje que favorezcan la comprensión del alumno acerca de la existencia de un conflicto entre lo que sabe por experiencia personal y la concepción científica correcta (Carretero, 1993).

2. En efecto, lo que se le pide al maestro es que contextualice la concepción de manera que el reajuste conceptual que se espera del alumno no quede en el vacío; ha de realizarse de manera activa y extenderse a diversas situaciones tanto cotidianas como académicas.
3. Por otro, el apartamiento de la conducta acarrea la emergencia del conocimiento en direcciones que tocan la memoria, el procesamiento de la información, la inteligencia artificial y el papel de la cultura. Estos son apenas algunos intereses del 'giro cognitivo'; este deja un horizonte abierto donde el conocimiento se muestra como un campo de emergencia de la persona que comparte diversos ámbitos y construye a partir de ellos la esfera cognitiva como un todo.
4. En esa construcción, intervienen percepciones, nociones, conceptos, categorías, ideas, que se organizan de modo lógico, analógico, dialógico e ideológico y se nutren de creencias, expectativas, imaginarios, simbolismos, puntos de vista, modalidades, propósitos, temáticas diversas, etc. **En cada elemento, confluye lo observado con el punto de vista del observador** y diversos énfasis que robustecen el sentido a favor de una visión del mundo (realidad, sociedad, cultura, hombre, historia, etc.) compenetrada y penetrada por la vida humana como opción fundamental; esta visión, además de dialéctica y analéctica, ideológica y dialógica.
5. En estas condiciones, el conocimiento no es solo comprensible desde una **perspectiva logocéntrica**. El conocimiento exige, por un lado, la contextualización y por otro posiciones sincrónicas y holísticas, considerar el cuerpo, la emoción y el deseo; a todo ello, se le da sentido y se le responde a través de la materialidad corpórea que se expresa en vivencias, afectos, sensaciones, ideologías, rituales que lo hacen posible; estos aspectos se evidencian en los lenguajes (imágenes, símbolos, indicios, señales) que marcan las relaciones entre los sujetos. Cuando se habla de una perspectiva logocéntrica se refiere a la visión de mundo basada en la representación lógica cuyos puntales son el signo, la causalidad y la linealidad del tiempo.
6. En ambos casos, se produce el cuestionamiento de la **representación**, la objetividad, la descripción, la verificación, la verdad, la demostración, etc., y se toma distancia de la transparencia del lenguaje y su supuesta neutralidad ideológica. Por eso, **al constructivismo no puede interesarle solo enseñar ciencia**; debe interesarle todo conocimiento y como ya lo hemos dicho, este tiene dos momentos: lógico y analógico, que no se pueden separar. De allí deriva una consecuencia de interés pedagógico: **construimos y reconstruimos (comprendemos, aplicamos y consolidamos) el conocimiento que tenemos de la realidad en el marco de la interacción social; así transformamos la realidad en mundo y nos transformamos a nosotros mismos**.
7. Estos planteamientos solo son indicativos de la fuerza pedagógica de esta línea de pen-

samiento en los últimos años, cuyo fondo es la acción que hace del hombre un ser activo y reflexivo que trata siempre de comprender el mismo, de saber de él para implicarlo en sus acciones y transformarlo, labor que no puede ejecutarse sin el lenguaje; adicional a esto, **la acción es el cauce de los hechos humanos -percepción, acción, sentimiento, pensamiento, imaginación, creación-**; es por supuesto una experiencia que se vive en el encuentro con otros, se eleva a contenidos superiores -cognitivos, éticos y estéticos- y se consolida en la cultura. Cuando esto ocurre, la cultura pasa a ser el contexto dentro del cual nos desempeñamos como sujetos en relación con los demás y damos sentido a lo que hacemos, pensamos y sentimos.

8. Al llegar a este punto, tratemos de cerrar este breviarío de ideas, acotando la importancia epistemológica del constructivismo haciendo referencia a dos autores que pueden iluminar el camino. Se trata del pensador Boaventura de Souza Santos y del pedagogo español Antoni Zabala.

Dadas las bases epistemológicas discutidas a lo largo de estas páginas, podemos concluir citando dos tendencias que pueden servir de guía para los efectos formativos de este módulo. En primer lugar, De Souza (2010) hace una crítica del pensamiento abismal o pensamiento occidental moderno dada su tendencia a crear límites, a formular regulaciones, a ocultar al otro, a colonizarlo; por lo tanto, a crear distinciones y a excluir. Para superar esto, formula un modo de pensar distinto llamado “epistemologías del sur” (en plural), las cuales, de acuerdo con el autor:

Son el reclamo de nuevos procesos de producción, de valorización de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido, de manera sistemática, destrucción, opresión y discriminación causadas por el capitalismo, el colonialismo y todas las naturalizaciones de la desigualdad en las que se han desdoblado; el valor de cambio, la propiedad individual de la tierra, el sacrificio de la madre tierra, el racismo, al sexismo, el individualismo, lo material por encima de lo espiritual y todos los demás monocultivos de la mente y de la sociedad –económicos, políticos y culturales– que intentan bloquear la imaginación emancipadora y sacrificar las alternativas (De Souza, s.f., p. 16).

*Hacer pensable lo impensable, visible lo invisible y presente lo ausente.*

Un segundo pensamiento de interés, pertenece al pedagogo español Vidiella (1999), quien destaca la importancia de trabajar el enfoque globalizador y el pensamiento complejo. Su braya este autor que:

El enfoque globalizador pretende, de algún modo recuperar en la escuela el verdadero objeto de estudio del saber al situar la realidad como objeto prioritario del conocimiento, tanto si se aplican los instrumentos específicos y limitados de una disciplina como si se utilizan de manera interrelacionada los medios conceptuales y las técnicas de diferentes saberes. El enfoque globalizador intenta romper con una trayectoria que ha convertido a las disciplinas en los únicos objetos de estudio, traicionando así lo que es su verdadera esencia, la razón por la cual fueron creadas (p. 31).

## EN SÍNTESIS



Esto significa en relación con la **complejidad** dejar de trabajar el saber por el saber, apartarse de la pretensión utilitarista para fomentar un conocimiento que vincule la teoría con la práctica, favorecer el desarrollo de la persona, darle herramientas para comprender la realidad compleja y orientarla para que aporte al desarrollo social, tal cual lo propone, por ejemplo, la pedagogía crítica (Carr y Kemmis, 1988; McLaren, 1994 y Zavala, 1999).

De algunos de estos autores, hablaremos en el siguiente eje.

Detengámonos para ver la video cápsula No. 2, sobre el paradigma constructivista, en la cual se destacan algunas experiencias y los momentos básicos del pensamiento constructivista.

Madarriaga, I. [Ignacio Madarriaga]. (2015, mayo 25). PEDAGOGÍA CONSTRUCTIVISTA [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=UpVv9PVDw-I>

## Referencias

Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona, España: Paidós.

Bruner, J. (1988). *Realidad Mental y mundos posibles*. Barcelona, España: Gedisa.

Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires, Argentina: Aiqué.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, España: Martínez Roca.

Cárdenas, A. (2017). *Elementos para una pedagogía del lenguaje*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Cárdenas, A. (2011). "Piaget: lenguaje, conocimiento y educación". *Revista Colombiana de Educación*, (60), 71-91.

De Souza, S. (2010). *Para descolonizar Occidente-Más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

De Souza, S. (2017). *Introducción: epistemologías del sur*. Recuperado de <http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/capitulos-de-livros.php>.

Goodman, N. (1990). *Maneras de hacer mundos*. Madrid, España: Visor.

McLaren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires, Argentina: Aiqué.

Paquay, L., Altet, M., Charlier, É., y Perrenoud, P. (2005). *La formación profesional del maestro-Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Peat, D. (2007). *Sincronicidad - Puente entre materia y energía*. Barcelona, España: Kairós.
- Perrenoud, Ph. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, España: Graó.
- Piaget, J. (1969). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid, España: Aguilar.
- Piaget, J. (1973). *Estudios de psicología genética*. Buenos Aires, Argentina: Emecé.
- Piaget, J. (1975). *Seis estudios de psicología*. Barcelona, España: Barral.
- Piaget, J. (1981). *La representación del mundo en el niño*. Madrid, España: Morata.
- Teodorani, M. (2006). *Sincronicidad-El puente entre la física y la psique*. Málaga, España: Sirio.
- Vygotsky, L. (1970). *Psicología del Arte*. Barcelona, España: Barral.
- Vygotsky, L. (1995a). *Obras Escogidas, Tomo I*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Vygotsky, L. (1995b). *Obras Escogidas, Tomo III*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Zabala V., A. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*. Barcelona, España: Graó.