

**CONSTRUCTIVISMO ESCOLAR: DISPERSIONES, AMALGAMAS,  
TENSIONES Y SABERES**

**AUTORES:**

**JEFFERSON ANDRÉS CONDE TORRES  
JESÚS ALBERTO MORA RODRIGUEZ**

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR EL TÍTULO DE:**


**LICENCIADO EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA**

**TUTOR:**

**DAVID ANDRÉS RUBIO GAVIRIA**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN  
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA  
BOGOTÁ, MAYO DE 2017**

*A los Maestros Alberto Martínez y David Rubio les agradecemos hacer posible el encanto en la vorágine del desasosiego.*

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>UNIVERSITY OF PEDAGOGY</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 1 de 118</b>	

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de Grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	Constructivismo: dispersiones, amalgamas, tensiones y saberes
<b>Autor(es)</b>	Conde Torres, Jefferson Andrés; Mora Rodríguez, Jesús Alberto
<b>Director</b>	David Rubio Gaviria
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2017. P.108
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Claves</b>	CONSTRUCTIVISMO, ENSEÑANZA, APRENDIZAJE, SABER ESCOLAR
<b>2. Descripción</b>	
<p>El presente estudio aborda cuatro elementos fundamentales para la comprensión del constructivismo en Colombia desde una perspectiva pedagógica centrada en las tensiones, rupturas y transformaciones de los diversos objetos de saber en su desplazamiento por el campo conceptual. En un primer momento plantea una aproximación al problema sobre los fundamentos epistemológicos, psicológicos y filosóficos del constructivismo planteados desde la lectura de autores fundamentales en la apertura, difusión y consolidación del debate constructivista en Colombia.</p> <p>Posteriormente se realiza un rastreo de la enseñanza como elemento de recurrencia histórica ligada a la figura del maestro que para la contemporaneidad será problematizada y puesta en cuestión por la proliferación de diversas perspectivas en un momento crítico para la educación y la pedagogía colombiana que fue el surgimiento del Movimiento Pedagógico Colombiano.</p> <p>En un tercer momento, se desarrolla la problemática del constructivismo en función del aprendizaje como respuesta a un escenario de crisis global de la educación tradicional que privilegia el verbalismo, la memoria y la repetición lo que implica la exigencia de iniciativas de innovación en</p>	

educación desde estamentos internacionales y nacionales que respondan a las problemáticas de un mundo globalizado, flexible y en constante cambio.

Finalmente se plantea al constructivismo escolar como un saber específico de la escuela desde los planteamientos de los Maestros Alejandro Álvarez y Dora Marín que reúne elementos de diversas procedencias discursivas para generar unas prácticas particulares ligadas al saber que transitaran por umbrales epistemológicos, éticos, políticos o estéticos.

### 3. Fuentes

#### *Bibliografía Base*

- Bustos, F. (1972). Proyecto de Investigación sobre el desarrollo de las estructuras lógicas elementales en los niños colombianos que cursan la primaria. ICOLPE
- Bustos, F. (1981). Estrategias didácticas para mejorar la práctica docente Editorial "Grupo Libertad" - Cúcuta N.S.
- Bustos, F. (1985). Estrategias didácticas para la formación profesional de instructores (Enfoque piagetiano)
- Bustos F. (1988). ¡EVALUACIÓN INTEGRAL RESPUESTA A LA PROMOCIÓN AUTOMÁTICA! Cuaderno N° 1.
- Bustos, F. (2002). Peligros del constructivismo. Educere, julio-septiembre, 204-210
- De Zúbiría, J. (2001). De la escuela nueva al constructivismo. Un análisis Crítico. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá.
- De Zúbiría, J. (2004). ¿Qué modelo pedagógico subyace a su práctica educativa? En: Revista Magisterio. Educación y Pedagogía. No. 12. pp. (1-11)
- De Zúbiría, J. (2010). Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá
- De Zúbiría, J. (2006). Las competencias argumentativas: La visión desde la educación. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá

- De Zubiría, J. (2013). El maestro y los desafíos a la educación en el siglo XXI. En: Revista REDIPE, No. 825, pp. 1-16
- Gallego, R. (1993). Discurso sobre el constructivismo. Rojas Eberhard Editores. Bogotá
- Gallego, R. (1996). Discurso Constructivista sobre las ciencias experimentales una concepción actual del conocimiento científico. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá D.C
- Gallego, R; Pérez, R. (1997). La enseñanza de las ciencias experimentales. El constructivismo del caos. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá D.C
- Gallego, R. (1998). Saber pedagógico una visión alternativa. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá D.C
- Gallego, R.; Pérez, R. (1998). Aprendibilidad - enseñabilidad - educabilidad: una discusión. En: Revista Colombiana de Educación, pp. 66-89. Universidad Pedagógica Nacional.
- Gallego, R.; Pérez, R; Torres, L. (2004). La construcción escolar de las ciencias. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá D.C.
- Vasco, C. (1980). Teoría de sistemas y metodologías científicas. En: Revista Ciencia, Tecnología y Desarrollo, 4(4), 463-482. Bogotá, COLCIENCIAS.
- Vasco, C. (1981). Piaget y la enseñanza de la matemática. En: Un nuevo enfoque para la didáctica de las matemáticas. pp. 39- 49
- Vasco, C. (1989). Teoría de sistemas y teoría de la comunicación en los procesos del aula escolar. Signo y Pensamiento (Bogotá), 8 (14), pp. 45-70.
- Vasco, C. (1990). Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica. En: Pedagogía, discurso y poder. pp. 107-122.
- Vasco, C. (1991). Significado educativo del libro de texto. En: PEÑA BORRERO, Luis Bernardo. (Comp.). La Calidad del Libro de Texto. Bogotá: secab/cerlalc/ men/pontificia Universidad Javeriana.
- Vasco, C. (1994). Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales. [Documentos Ocasionales, 54. Tercera edición]. Bogotá: CINEP. (Primera edición, 1989.Segunda edición, 1990).

Vasco, C. (1998). Constructivismo en el aula: ilusiones o realidades? En: Críticas contemporáneas al constructivismo: el constructivismo, ¿misión imposible? Editorial Universidad Javeriana. Colombia

Vasco, C. Et al. (2002). Posmodernidad, Ciencias y educación. Editorial Universidad Javeriana. Colombia

Vasco, C; Martínez, A. & Vasco, E. (2008). Educación, pedagogía y didáctica: Una perspectiva epistemológica. En: Filosofía de la Educación. Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía, Tomo 29. Madrid: Trotta y Consejo Superior de Investigaciones Científicas, pp. 99-127.

Vasco, C. (2011). La presencia de Piaget en la educación colombiana, 1960-2010. En revista Pedagogía y Saberes No. 60, pp 15-40. Universidad Pedagógica Nacional.

Molano, M. (2011). Carlos Eduardo Vasco Uribe. Trayectoria biográfica de un intelectual colombiano: una mirada a las reformas curriculares en el país. En Revista Colombiana de educación, No. 61, pp 161-198. Universidad Pedagógica Nacional.

### **Bibliografía consultada**

Álvarez, A. (2013). Las ciencias sociales en Colombia: Genealogías pedagógicas. Bogotá: IDEP.

Álvarez, A. (2015). Del saber pedagógico a los saberes escolares. En: Pedagogía y saberes No. 42. 2015, pp. 21-29. Universidad Pedagógica Nacional.

Barragán, B. (2007). Del análisis de la transmisión al análisis de la construcción: la emergencia del paradigma cognitivo en la educación colombiana. En: Actualidades Investigativas en Educación. Instituto de Investigación en Educación Universidad de Costa Rica.

Barreto, C; Gutiérrez, A.; Pinilla, D.; Parra, C. (2006). Límites del constructivismo pedagógico. En: Educación y Educadores. No.1, volumen, 9

Biesta, G. (2012). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. Traducción de: Noguera, C. En: Phenomenology & Practice, Vol. 6 (2012), No. 2, pp. 35-49

Bustamante-Zamudio, G. (2012). Pedagogía de Kant: ¿una filosofía de la educación? En: Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 5 (10), pp. 155-171.

Comenio, J. (1922). Didáctica Magna. 1º Ed. Madrid, España.

- Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Coll, C. (1997). ¿Qué es el constructivismo?. Magisterio Rio de la Plata. Argentina
- Coll, C. (1999). El constructivismo en el aula. Barcelona: GRAÓ.
- Echeverry, J. (2009) Un Campo Conceptual de la Pedagogía: Una contribución. Trabajo de investigación para optar el título de Doctor en Educación. Universidad del Valle, Colombia
- Echeverry, A. (2015). Desplazamientos y efectos en la formación de un campo conceptual y narrativo de la pedagogía en Colombia (1989 – 2010). En: Echeverri, J. (Ed.) Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Foucault, M. (1970). La arqueología del saber. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2010). La arqueología del saber. 2ª. ed. rev. Siglo XXI. México
- González, J; Pons, R. (2011). El Constructivismo hoy: Enfoques constructivistas en educación. En: Revista Electrónica de Investigación Educativa, pp. 1-27. Universidad Autónoma de Baja California. México
- Guerrero, C. (2011). La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia, 1973-2007. Tesis presentada para optar al título de: Magister en Historia. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Historia. Bogotá, Colombia.
- Kant, I. (2003[1803]). Pedagogía. Akal Editores. Madrid, España
- Kant, I. (2007). Crítica de la razón pura. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Khun, T. (2013). La estructura de las revoluciones científicas. 4º edición en español, Fondo de cultura económica. México
- La Rotta, E. Desentrañando la lógica interna del Constructivismo Social de Vigotsky. En: (Pensamiento), (Palabra) y obra. No. 4, Volumen, 4, pp. 76-82
- Marín, D. (2015). Una cartografía sobre los saberes escolares. En: Saberes, escuela y ciudad: Una mirada a los proyectos de maestros y maestras del Distrito Capital. Bogotá: IDEP. pp, 13-39

- Martínez, A. (2002). "Currículo y Modernización", Segunda edición. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Martínez, A. (2003). La enseñanza como posibilidad del pensamiento. En: Pedagogía y Epistemología. Cooperativa editorial Magisterio, Colombia.
- Martínez, A. (2014). Políticas del aprendizaje. En: XVIII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación. Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez, M. Et al. (2015). Pensar la formación de maestros hoy: una propuesta desde la experiencia pedagógica. 1a. edición. Universidad Pedagógica Nacional; Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo. IDEP. Serie Investigación IDEP. Alcaldía Mayor de Bogotá
- Martínez, A.; Orozco, J. (2015). "Educación un campo de agenciamiento". En: Echeverri, J. (Ed.), Paradigmas y Conceptos en educación y pedagogía (pp. 99- 120), Bogotá: Editorial siglo del hombre
- Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1710 de Julio 25 de 1963. Diario oficial número 31169 de la Republica de Colombia, 31 de agosto de 1963
- Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1955 del 02 de septiembre de 1963. Diario oficial número 31190 de la Republica de Colombia, 25 de septiembre de 1963
- Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1964 de noviembre 20 de 1969. Diario oficial número 32953 de la Republica de Colombia, 10 de diciembre de 1963
- Noguera, C. (2012). El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Ordoñez, C. (2006). Pensar pedagógicamente, de nuevo, desde el constructivismo. En: Revista ciencias de la salud, pp. 14-23. Bogotá.
- Pinto, M. (1991). Circuito enseñanza-aprendizaje en análisis documental: Procedimientos. En: Documentación de las ciencias de la Información No. 14. 1991, pp. 23-44. 21. Editorial. Univ. Complutense de Madrid, España
- Pozo, J. (1997). Teorías cognitivas del aprendizaje. Ediciones Morata, 5° Ed. Madrid, España.



- Rodríguez, A. (2002). "El movimiento pedagógico: un encuentro de los maestros con la pedagogía". En "Veinte Años del Movimiento Pedagógico 1982-2002: Entre Mitos y Realidades" Suárez, H. (Ed.) (2002). Bogotá: Editorial Magisterio.
- Rodríguez, I. & Pineda, A. (2016). Magazín aula urbana: el sentido narrativo como lugar de enunciación de maestros en el campo conceptual y narrativo de la Pedagogía (Bogotá D.C. 1997-2002). Entre desplazamientos, reconceptualizaciones y problematizaciones.
- Rosas, R.; Sebastián, C. (2001). Piaget, Vigotski y Maturana: constructivismo a tres voces. Argentina, AIQUE.
- Rousseau, J. (2000). El Emilio o de la Educación. España. Elaleph.com Edición.
- Rousseau, J. (1989). El Contrato Social. Medellín, Colombia. Edilux Ediciones.
- Rubio, D. (2015). Saberes escolares en lenguajes y comunicación o saberes sobre el lenguaje en la escuela. En: Saberes, escuela y ciudad: Una mirada a los proyectos de maestros y maestras del Distrito Capital. Bogotá: IDEP. pp 39-65.
- Runge, A. (2002). Una epistemología histórica de la pedagogía: El trabajo de Olga Lucía Zuluaga. Rev. Ped [online]. 2002, vol.23, n.68, pp. 361-385. ISSN 0798-9792.
- Runge, A. (2005). Foucault: la revaloración del maestro como condición de la relación pedagógica y como modelo de formación. Una mirada pedagógica a la hermenéutica del sujeto. En: Zuluaga, Et al. (2005) "Foucault, la Pedagogía y la Educación. Pensar de otro modo.". Bogotá: Editorial Magisterio.
- Runge, A. (2012). La pedagogía como campo intelectual: tensiones en el origen del Movimiento Pedagógico. En: Revista Educación Y Cultura, No. 97. Bogotá: FECODE, PP.33-42
- Sáenz, J. (2007). Jan Amos Comenio: Sujeto Trídico y ordenamiento metódico de las practicas escolares. En: Revista Educación Y Pedagogía, Universidad De Antioquia, Facultad de educación, vol. XIX, Numero 47, (Enero, Abril), pp. 51,62, Colombia
- Saldarriaga, O. (2002). Oficio de maestro, saber pedagógico y prácticas culturales en Colombia, 1870-2002. En: Historia Urbana - Imagen y Representaciones- . Revista Pedagogía y Cultura. Vol. 6, Núm. 12 (2002): Universidad Pontificia Javeriana.

Saldarriaga, O. (2015). Hacia un campo conceptual y narrativo de la pedagogía en Colombia. Cartografías de un régimen de verdad. En: Echeverri, J. (Ed.) Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Simons, M.; Masschelein, J. (2013). 'Se nos hace creer que se trata de nuestra libertad': Notas sobre la ironía del dispositivo de aprendizaje. En: Pedagogía y Saberes No. 38. pp. 93-102. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia

Smith, A. (1996). Investigación de la naturaleza y causas de La riqueza de las naciones. Alianza Editorial. Madrid, España.

Zuluaga, O. (1987). Pedagogía e Historia. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia

Zuluaga, O. & Echeverry, A. (1987). Las facultades de educación y el Movimiento Pedagógico 1987. En: Veinte Años del Movimiento Pedagógico 1982-2002: Entre Mitos y Realidades. Suárez, Hernán. (2002). Bogotá: Editorial Magisterio.

Zuluaga, O. y Echeverri, A. (1990). El florecimiento de las investigaciones pedagógicas. En: Díaz, M. y Muñoz, J. (eds.). Pedagogía, discurso y poder, pp. 175-201. Bogotá: CORPORDIC.

Zuluaga, O. (1999). El saber pedagógico: Experiencias y conceptualizaciones. En: Echeverri, J. A. (ed.). Encuentros pedagógicos transculturales: Desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania, pp. 81-88. Medellín: U. de Antioquia, Facultad de Educación.

Zuluaga, O.; Echeverry, A.; Quiceno, H.; Martínez, A.; Sáenz, J.; Álvarez, A. (2011). Pedagogía y Epistemología. Cooperativa editorial Magisterio, Colombia.

#### **4. Contenidos**

Este trabajo de grado se divide en cuatro capítulos:

Capítulo I: Una descripción a propósito del constructivismo y su conceptualización en Colombia

Capitulo II: Del maestro, la enseñanza y el constructivismo

Capitulo III: Aprendizaje y constructivismo

Capitulo IV: Constructivismo: una aproximación al concepto de saber escolar

#### **5. Metodología**

Metodológicamente se hace uso de dos herramientas: el análisis documental y el campo conceptual de la pedagogía. La revisión documental permitió la organización del contenido para su delimitación y direccionamiento en función de la comprensión sistemática y rigurosa del objeto de análisis, en este caso del constructivismo, que en principio se encuentra inmerso en problemas de orden semántico, metodológico o epistémico, pero dado su proceso de depuración conceptual fue posible precisar y clarificar diversos aspectos conceptuales que denotan sentidos complejos o particularmente indeterminados.

Por otro lado, la aproximación al campo conceptual de la pedagogía como herramienta conceptual y metodológica permite identificar categorías, nociones y prácticas que no son fácilmente detectables desde la perspectiva de consolidación de ciencias, y bajo la cual es posible entender las tensiones que, bien externa o internamente, existen en relación a la pedagogía.

## **6. Conclusiones**

- El constructivismo engloba una serie de nociones, conceptos, prácticas, objetos de saber y tensiones entre diferentes opciones teóricas, usualmente relacionadas con el cognitivism. A su vez implica un desplazamiento de la posición del maestro como del alumno, en tanto el lugar de la Enseñanza debe ser desplazado para darle cabida también al Aprendizaje. En suma, cuando el constructivismo es entendido como objeto problema dentro del CCP refiere principalmente a un conglomerado disperso de teorías gnoseológicas, cognitivas y de las formas de desarrollar dichas perspectivas del sujeto cognoscente en la educación que tensiona a su vez las formas de entender al maestro, a la enseñanza y al saber pedagógico, en contraposición del Aprendizaje.
- El constructivismo encuentra sus condiciones de posibilidad en el discurso global sobre la crisis de la educación, el cual considera a la escuela como una institución inadaptable a los cambios e incapaz de responder a las demandas sociales en lo contemporáneo, lo que conduce a afirmaciones que destacan la falta de pertinencia de la escuela para su tiempo y la necesidad insoslayable de repensar este espacio.
- La discusión sobre el constructivismo y específicamente el constructivismo escolar conduce a amplios debates que enriquecen el campo en tanto sean problematizados y sometidos a lecturas rigurosas que cuestionen sus problemas fundamentales, no tanto como problemas de orden didáctico, cuestión por demás ampliamente abordada, sino como oportunidades para la tensión de los saberes que transitan en el campo para su enriquecimiento y continua producción.

- Leer al constructivismo desde el CCP, permitió plantear la hipótesis de lectura sobre el constructivismo entendido como saber escolar. Esto conduce a pensar que el constructivismo pudo haber sido formalizado en la circulación de su discurso en el espacio escolar.
- El constructivismo surge como un deber ser contemporáneo en la educación, ya que como se vio a través de la lectura de los autores, se denota como un opuesto a la educación tradicional, y los maestros al no querer ser vistos desde esa lógica, se asumen constructivistas. Este estudio a pesar de no ser una investigación de campo plantea ello, ya que esto puede ser leído en los textos de los autores, en las producciones intelectuales de los maestros y posiblemente en los ambientes escolares.

<b>Elaborado por:</b>	Conde Torres, Jefferson Andrés & Mora Rodríguez, Jesús Alberto
<b>Revisado por:</b>	David Rubio Gaviria

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	03	05	2017
--	----	----	------

# Contenido

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	4
<b>METODOLOGÍA</b> .....	8
Campo Conceptual de la Pedagogía .....	10
<b>CAPÍTULO I UNA DESCRIPCIÓN A PROPÓSITO DEL CONSTRUCTIVISMO Y SU CONCEPTUALIZACIÓN EN COLOMBIA</b> .....	18
1.1 De los principios constructivistas y la naciente sociedad del conocimiento .....	20
1.2 De los peligros del constructivismo y sus niveles de interpretación .....	27
1.3 Del constructivismo en la escuela y sus problemáticas ¿realidad o ilusión? .....	34
1.4 El problema del conocimiento como representación: elementos fundamentales en la constitución de ECMAA's .....	39
1.5 Constructivismo: Una problemática latente.....	42
<b>CAPÍTULO II DEL MAESTRO, LA ENSEÑANZA Y EL CONSTRUCTIVISMO</b> 45	
2.1 El maestro enseñante: una lectura desde el horizonte conceptual del CCP .....	47
2.2 De la Enseñanza y el Maestro: El Movimiento Pedagógico en Colombia .....	53
2.3 Del Movimiento Pedagógico y su relación con el constructivismo.....	57
<b>CAPÍTULO III CONSTRUCTIVISMO Y APRENDIZAJE</b> .....	60
3.1 Constructivismo, cognitivismo y aprendizaje .....	67
3.2 Tensiones de la Educación tradicional y la inserción de la gramática del aprendizaje .....	69
<b>CAPÍTULO IV CONSTRUCTIVISMO: UNA APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE SABER ESCOLAR</b> .....	76
4.1 Aproximación al concepto de saber escolar .....	76
4.2 El constructivismo y el saber escolar .....	85
<b>CONCLUSIONES</b> .....	90
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	99
Bibliografía Base .....	99
Bibliografía consultada .....	102

## INTRODUCCIÓN

El presente estudio se elabora a partir de las reflexiones producidas a lo largo del proceso académico en el eje de Pedagogía y Formación de Maestros de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, cuya problemática central gira en torno a las relaciones entre el campo de la psicología y el campo de la pedagogía. Para el caso específico de este estudio, se decidió indagar al respecto de las relaciones entre el constructivismo y la pedagogía como problemas que atraviesan el campo conceptual de la pedagogía y tensionan los objetos que allí transitan.

Debido a la multiplicidad de trabajos rastreados en la Universidad Pedagógica Nacional con una perspectiva didáctica constructivista, se elaboró un análisis amplio y general sobre algunas consideraciones fundamentales del constructivismo frente a la educación, la escuela, el maestro y el alumno que dan cuenta del constructivismo como marco explicativo y procedimental de innovación en las propuestas pedagógicas curriculares y didácticas que ancladas en la explicación del psiquismo humano, vía psicología cognitiva, direccionan el quehacer de los maestros (Coll, 1997) de ahí que en los trabajos rastreados no se problematizan en muchos casos, las tensiones o transformaciones que supone la irrupción del discurso constructivista en el debate pedagógico en Colombia.

Todo ello introduce en el campo pedagógico una red de conceptos tales como: desarrollo, estructura mental, autoestructuración, maduración, equilibrio, significado, entre otros, que desde marco referencial que brinda la psicología permiten dar cuenta tanto de los procesos de aprendizaje, adquisición y estructuración del conocimiento en el niño como de la transformación en los modos de operación y conducción de los sujetos en la institución escolar.

Lo anterior exige un análisis sobre los fundamentos de lo que se denomina como constructivismo en Colombia, rastreando las posturas de los profesores Félix Bustos, Carlos Vasco, Rómulo Gallego y Julián de Zubiría, quienes fueron determinantes para la apertura y desarrollo de la discusión sobre el constructivismo

en Colombia; con el florecimiento del Movimiento Pedagógico Colombiano a inicios de la década del ochenta se introducen posturas contestatarias al enfoque basado en la psicología conductista que para entonces predominaba en el sistema educativo colombiano. Vasco y Bustos como asesores del Ministerio de Educación Nacional participaron en la reforma curricular de 1984, Gallego como académico representante por la Universidad Pedagógica Nacional de las propuestas constructivistas que emergían en el escenario nacional y Zúbiría quien fue referenciado ampliamente en los ámbitos sociales y académicos, cuando se trató de discusiones sobre el constructivismo y quien posteriormente, fue asesor del MEN en 2013, en el programa “Todos a Aprender”.

En esta perspectiva, los autores estudiados propician la discusión sobre el constructivismo en un momento de amplia crítica de la psicología conductista y su uso en la educación, lo que introdujo una nueva perspectiva que se sustentó en el desarrollo de la psicología cognitiva, en particular aquella centrada en los planteamientos de Jean Piaget. Vasco deja ver el escenario de tensión de la época, en el cual se enfrentaban las posturas de la psicología Piagetiana con las ‘casi hegemónicas’ posturas conductistas en la enseñanza de las matemáticas, al respecto expresa:

En ese momento no había una didáctica para las matemáticas; simplemente la discusión era si uno debía seguir la psicología de Piaget o la de Skinner, y en la Nacional, en los Andes y en la Javeriana era mayoritaria y casi hegemónica la psicología conductista; entonces en el Ministerio había personas que querían que se hiciera este trabajo de diseño con el análisis experimental de la conducta, y Federici, el Padre Silva, que había estudiado a Piaget en su tesis, Félix Bustos y otros estábamos en contra, porque para las matemáticas es mucho mejor Piaget que el conductismo (Molano, 2011, pág. 177)

Lo anterior permite reconocer como fundamento primordial del constructivismo en Colombia los planteamientos de la psicología genética de Jean Piaget que aparecen regularmente en los principios psicológicos expuestos por los diversos autores y se contraponen a la perspectiva propuesta por el enfoque conductista y el diseño instruccional que, aunque útil para la información verbal y las actividades de tipo rutinario, suponen una ausencia en la interiorización y comprensión de los saberes

por su carácter memorístico y tradicional (Guerrero, 2011). La psicología cognitiva allana el camino para la comprensión del sujeto como participante activo en la construcción del conocimiento, no se trata entonces de responder orgánicamente a los estímulos de un agente externo, sino de apropiarse y darle sentido a los saberes que se construyen, supone la transformación de los esquemas mentales para la asimilación y el procesamiento de lo que se conoce. Bustos reconoce la importancia de la dimensión cognitiva desde una postura Piagetiana para la asimilación del conocimiento al afirmar:

Hablar de la dimensión cognitiva de los procesos del conocimiento es hablar de aquellos cambios o transformaciones que ocurren en los esquemas, los marcos y las estructuras asimiladoras, organizadoras y procesadoras del contenido sobre el cual recae el conocimiento. Estos cambios perduran en el sujeto y afectan la manera de asimilar, organizar y procesar lo que se puede conocer en el futuro. (1988, pág. 6)

Con el panorama centrado en los procesos psíquicos individuales se abre paso una gramática que sobrepone el aprendizaje a la enseñanza y hace del individuo, o en este caso, el estudiante la piedra angular o el factor más importante en dónde debe recaer toda labor educativa en función de consolidar los aprendizajes. Por esta vía, el maestro transforma su labor de enseñante en una figura mediadora entre el ambiente, el saber y el sujeto, es quien propicia las experiencias de aprendizaje para la transformación de los esquemas mentales. Bustos reitera la pertinencia de la generación de situaciones de aprendizaje por parte del 'docente' o 'instructor' como concepción pedagógica para la consolidación de un mayor y mejor conocimiento, sobre esto indica:

El docente o instructor que se oriente por la concepción pedagógica que busca crear situaciones de aprendizaje que lleven a sus alumnos a un mayor y mejor conocimiento de los hechos y eventos tiene, permanentemente, una inquietud para realizar el proceso enseñanza-aprendizaje, a saber: Diseñar experiencias o encuentros con situaciones concretas de aprendizaje. (Bustos, 1985. Pág.4)

En suma, el constructivismo escolar modulado por las dinámicas del aprendizaje tensiona el campo de manera que transforma las maneras de ser sujeto. Como se evidencia a lo largo del estudio, el maestro adapta su función a la de intermediario del saber que facilita o posibilita el aprendizaje, en tanto el alumno reconstruye, de



acuerdo a la mediación, los sentidos de sus saberes previos en representaciones progresivamente complejas. En otras palabras, el alumno se encarga de la autotransformación intelectual para la reelaboración de nociones que suponen las explicaciones sobre el mundo previas a las re-elaboraciones epistemológicas o filosóficas del saber que deben desembocar en conceptos o categorías (Gallego, 1998).

Las características enunciadas configuran una regularidad en las prácticas discursivas del constructivismo escolar que implica, como se ha sugerido, la transformación en las formas de operación de los sujetos en la institución escolar, atravesadas por un saber específico, referido al constructivismo en la escuela. Dicho saber transita por umbrales epistemológicos conforme a los principios de la racionalidad empiro-positivista. No obstante, su alcances y efectos en la escuela exceden los límites del problema epistemológico, y dan paso a la pregunta por los diversos umbrales de saber que comprometen el lugar ético, político o estético de los sujetos.

En resumen, el presente estudio aborda cuatro elementos fundamentales para la comprensión del constructivismo en Colombia desde una perspectiva pedagógica centrada en las tensiones, rupturas y transformaciones de los diversos objetos de saber en su desplazamiento por el campo conceptual. En un primer momento plantea una aproximación al problema sobre los fundamentos epistemológicos, psicológicos y filosóficos del constructivismo planteados desde la lectura de autores fundamentales en la apertura, difusión y consolidación del debate constructivista en Colombia.

Posteriormente, se realiza un rastreo de la enseñanza como elemento de recurrencia histórica, ligado a la figura del maestro que para ese momento, será problematizada y puesta en cuestión por la proliferación de diversas perspectivas en un periodo crítico para la educación y la pedagogía colombiana, el mismo que acompañó el surgimiento del Movimiento Pedagógico Colombiano.

En un tercer momento, se desarrolla la problemática del constructivismo en función del aprendizaje como respuesta a un escenario de “crisis” global de la llamada

“educación tradicional”, aquella acusada de privilegiar el verbalismo, la memoria y la repetición. Lo que implicó la exigencia de iniciativas de innovación en educación, promovidos por estamentos internacionales y nacionales, para que respondan a las problemáticas de un mundo globalizado, flexible y en constante cambio.

Finalmente, se plantea al constructivismo escolar como un saber específico de la escuela<sup>1</sup> para ello se usan algunos planteamientos de Álvarez y Marín, con el propósito de mostrar que el constructivismo escolar reúne elementos de diversas procedencias discursivas para generar unas prácticas particulares ligadas al saber y que transitaran por diferentes umbrales: epistemológicos, éticos, políticos o estéticos.

A continuación, se presentan comentarios metodológicos, que permitan al lector identificar las categorías fundamentales y evidenciar su uso en una lectura realizada en perspectiva del campo conceptual de la pedagogía.

## *METODOLOGÍA*

Para posibilitar el cumplimiento del objetivo del presente estudio, metodológicamente se hizo uso de dos herramientas: el análisis documental y el concepto de *campo conceptual de la pedagogía*. Por un lado, el análisis documental que está constituido según Pinto como:

un conjunto de operaciones (unas de orden intelectual y otras mecánicas y repetitivas que afectan al contenido y a la forma de los documentos originales, reelaborándolos y transformándolos [...]) No obstante dicha transformación es el resultado de un proceso general de carácter analítico, aunque con un momento final sintetizador, o creativo, que permite la conformación definitiva del documento secundario. (1991, pág. 23)

De esta manera, la revisión documental permitió la organización del contenido para su delimitación y direccionamiento en función de la comprensión sistemática y

---

<sup>1</sup> Este apartado fue puesto a consideración y discusión por parte de la comunidad académica en el III Seminario Internacional. Pensar de otro modo. Herramientas filosóficas para investigar en educación, presentado como ponencia en la ciudad de Tunja los días 2, 3 y 4 de noviembre del año 2016 bajo el título de Constructivismo: una aproximación al concepto de saber escolar.

rigurosa del objeto de análisis, en este caso del constructivismo, que en principio se encuentra vinculado con asuntos de orden semántico, metodológico, epistémico o epistemológico<sup>2</sup> pero que dado su proceso de depuración conceptual, fue posible precisar y clarificar diversos aspectos conceptuales que denotan sentidos complejos o particularmente indeterminados, tales como el maestro, el alumno, la enseñanza, el aprendizaje y el saber.

Asimismo, se constituyó a partir diversos textos de autores colombianos, considerados como referentes del constructivismo, la organización conceptual y delimitación de categorías apoyada en una matriz de análisis para organizar las categorías conceptuales en enunciados específicos y de lenguaje natural, que permitieron referir ciertas características de su enunciación, su recurrencia, sus fundamentos teóricos y sus distinciones terminológicas. Esto a su vez, facilitó la organización del objeto de análisis y su contrastación en función de identificar convergencias y divergencias en relación a un mismo objeto, y permitió elaborar, posteriormente, ciertas precisiones en función de delimitar su multiplicidad de sentidos.

Por otro lado, la aproximación al campo conceptual de la pedagogía como herramienta conceptual y metodológica permitió pensar al constructivismo desde una perspectiva diferente a la constitución epistemológica de una ciencia. Delimita un lugar de lectura a partir del cual es posible entender la influencia que la teoría de la epistemología genética ha ejerció directa o indirectamente dentro de los discursos pedagógicos, y el hecho de que se retome para justificar acciones y cambios permanentes en el escenario escolar

Desde esta perspectiva es posible identificar categorías, nociones y prácticas que no son fácilmente detectables desde la epistemología, y es posible entender las tensiones que, externa o internamente, existen en relación a la pedagogía. Asimismo, esta perspectiva permitió identificar entramados conceptuales que se

---

<sup>2</sup> En adelante lo relacionado a la perspectiva epistemológica abordada en el informe estará estrechamente relacionada a la constitución del conocimiento científico, si bien se reconoce que el campo de estudios sobre la epistemología supone múltiples aristas y relaciones con lo gnoseológico y lo filosófico.

encierran en categorías y objetos de problematización de diferentes lugares de enunciación como el maestro, la enseñanza, el saber, el aprendizaje, entre otros.

Algunas características de este campo, dada su complejidad interna, se desarrollan a continuación con el fin de dar una visión más amplia y completa al lector.

### *Campo Conceptual de la Pedagogía*

Pensar la pedagogía como un campo conceptual permite entenderla en una dinámica en la que se entablan relaciones, luchas, tensiones y conversaciones de los conceptos propios de la pedagogía, los cuales responden a una historicidad, y algunos conceptos emergentes del propio campo o conceptos provenientes de otros campos que se ponen en discusión. De esta manera, en las páginas siguientes se describirá el *Campo Conceptual de la Pedagogía* y algunas de las nociones que lo constituyen: saber, horizonte conceptual de la pedagogía, reconceptualización, apertura, frontera, pluralidad, proliferación y líneas de partición.

Este *Campo Conceptual de la Pedagogía* (CCP), según afirma Echeverry (2009), puede ser pensado a la forma de una espacialidad que no se restringe necesariamente al aula escolar como lugar privilegiado:

Ese campo no se puede asemejar al espacio que circunda la relación entre el maestro y el alumno y que comúnmente se denomina aula, aunque no sobre advertir que no la descarta. Tampoco se puede asemejar un CCP al espacio que constituye el patio de recreo, ni mucho menos al espacio físico que configura la sala de profesores. Digamos que el espacio por el que es recorrido carece de porterías y de ventanas, para indicarnos que en su constitución no hay oposición entre el adentro y el afuera, sino tensiones sorprendidas por fugas, resistencias y agujeros negros. A diferencia de la escuela o la Escuela Normal Superior (ENS), este campo no está definido a priori, se engendra y existe en el juego de relaciones de fuerza que lo envuelven. Se envuelve y desenvuelve por dos atributos: lo plural y lo abierto. A diferencia de los programas escolares que seleccionan un conocimiento específico y lo institucionalizan, un CCP admite la coexistencia de tendencias, escuelas y corrientes de pensamiento opuestas, su lema es “todo juega”, en contraposición al lema “todo vale”. El campo es conceptual, pero en ningún momento excluye las luchas por el poder, ya sea en el saber o en lo social. Aún más, él se confunde con la ciudad y no pierde su singularidad, se entrelaza con lo virtual y no pierde su

materialidad, y se funde con los relatos sin desperdiciar su producción conceptual y sin privarse de ella. (pág. 38-39)

Lo anterior, propone varios puntos de análisis respecto al funcionamiento interno del CCP: como primer punto encontramos dos atributos, por un lado, la apertura bajo la cual no hay oposiciones entre la “exterioridad” y la “interioridad” del campo, sino tensiones entre ellos; por otro lado, encontramos la idea de lo plural que indica una convivencia entre diversidad de posturas en relación a una misma idea, lo que se opone a la idea de la unilateralidad.

Como lo indica Echeverry, si bien todo puede entrar a jugar, no todo vale. Así, el CCP se configura como una espacialidad en la cual se discurren bajo unas ciertas reglas que, semejante a una partida en un juego, si bien muchos participantes pueden entrar a jugar, no todos seguirán las condiciones del juego y, por tanto, no pueden seguir en él. De tal manera, si bien muchos conceptos, discursos o prácticas pueden entrar en el campo, no todos podrán continuar en él dado que sufrirán fugas, resistencias (internas), modificaciones o podrán desaparecer.

Ahora bien, el **saber**, es entendido por Zuluaga como “el espacio más amplio y abierto de un conocimiento, es un espacio donde se pueden localizar discursos de muy diferentes niveles: desde los que apenas empiezan a tener objetos de discurso y prácticas para diferenciarse de otros discursos y especificarse, hasta aquellos que logran una sistematicidad que todavía no obedece a criterios formales” (1987, pág. 40). Este concepto abre paso a una comprensión en la que el investigador, ubicándose en un plano más amplio de funcionamiento y del saber, puede moverse desde lugares de mayor a la menor sistematicidad, espacios más abiertos que se encuentran en un flujo e intercambio constante con otros saberes, disciplinas o prácticas.

El saber entonces es un concepto que constituirá un principio fundamental del campo pues en él transitan, se tensionan y reconceptualizan los saberes. Foucault (1970) comprende el saber como aquella agrupación conformada por “prácticas discursivas” destinadas a darle un lugar de relevancia en la sociedad a determinados objetos, conceptos y sujetos del discurso en la sociedad.

El saber es también aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva, lo que una sociedad acepta como verdadero y legítimo, o los discursos que se tienen por verdaderos. En síntesis, y de acuerdo con Runge, “el saber se encuentra contenido en los discursos y se "mantiene" allí por la reiteración de una práctica discursiva que lo nombra, pone al frente y reitera discursivamente” (2002).

Así, efectuar una aproximación de lectura del constructivismo entendido desde el concepto de saber escolar da nuevos alcances y posibilidades de comprensión desde otros lugares distintos de análisis frente a un discurso ampliamente acogido en la educación colombiana. Álvarez define los saberes escolares como “aquello que se configura como decible y visible en la escuela, en unos enunciados cuyos dominios de objeto, posiciones de sujeto y conceptos, lo distinguen de otros que operan en el saber pedagógico más amplio, dentro de una formación discursiva determinada” (2015, pág. 26).

En este sentido, el CCP, como un campo específico de saber, posee un dominio discursivo para redefinir, dar especificidad a conceptos, y así mismo, reordenarlos, modelar, justificar, aplicar e interrogar aquellos saberes que pueden provenir de líneas enunciativas externas al campo de la pedagogía, o viceversa. Dicho dominio discursivo responde a lo que Olga Lucia Zuluaga (1987) conceptualizó como **Horizonte conceptual de la pedagogía** (HCP) de la siguiente manera:

Por horizonte conceptual entiendo en su acepción más amplia, el conjunto de objetos producidos en el discurso pedagógico, cuando éste alcanza un estatuto de saber así delimitado: un conjunto de objetos a los cuales se refieren sus elaboraciones ya teóricas, ya prácticas, alcancen o no un estatuto de “cientificidad”; las diversas formas de enunciación por parte de los sujetos que entran en relación con éstos de manera directa o indirecta; un conjunto de nociones que también circulan por otros dominios de saberes pero que se agrupan o reagrupan a propósito de aquellos objetos y de las formas de enunciarlos; los procesos de adecuación y apropiación social para su existencia y control institucional y para la selección de sujetos reconocidos socialmente como sujetos portadores de ese saber. (pág. 71)

De esta manera, y siguiendo el planteamiento de Zuluaga, dicho dominio discursivo se ve afectado por la manera en la que los conceptos dentro del CCP se van modificando por sus elaboraciones teóricas o prácticas, por sus formas de

enunciación diversas, por sus formas de agrupamientos y redefinición por saberes externos al campo, que lo afectan internamente y por su adecuación para la existencia dentro del marco institucional y social.

Conceptos como el de enseñanza o maestro, son también redefinidos por otros campos de saber en dónde pueden ser reconceptualizados, reordenados, justificados, aplicados, interrogados, etc. En estos otros campos se elaboran enunciados desde la lectura que le es propia y desde donde les es posible entenderlos. En este sentido, las formas en las que se han comprendido dichos conceptos desde la economía, la medicina, la política, etc. conlleva a que se efectúen enunciados que afectan la interioridad del CCP ya que tensionan los modos de comprender dichos conceptos. En efecto, es necesario hacer un análisis minucioso a estos enunciados desde la interioridad del campo; este análisis se consigue en una aproximación al CCP y apoyo en el concepto de *Horizonte conceptual*.

La problematización alrededor de la comprensión que pedagogos modernos hacen en relación a un concepto como el de enseñanza, es condición sin la cual no es posible comprender la compleja tensión entre este concepto y el de aprendizaje hoy; asunto que es objeto de preocupación del constructivismo y un elemento problema<sup>3</sup> del CCP.

Ahora bien, el HCP quiebra el aislamiento discursivo al cual se vieron sometidas algunas geografías poniéndolas en relación y discusión “con las crisis que viven las ciencias de la educación en el marco francés, las teorías curriculares anglosajonas, la pedagogía alemana y las numerosas experiencias y conceptualizaciones que se producen en Hispanoamérica, en África y Asia” (Echeverry, 2009, pág. 6).

---

<sup>3</sup> En adelante, cuando se hace alusión al constructivismo como objeto problema del CCP, se entiende en la perspectiva que Saldarriaga (2015) propone desde sus líneas de tensión. El constructivismo en esta perspectiva, se puede entender como un objeto tensional de las líneas de partición internas del CCP en donde conceptos como maestro, enseñanza y saber pedagógico, anclados al HCP, se ven tensionados por conceptos externos al campo como, por ejemplo, el aprendizaje.

Esta apropiación que se da en el marco de la aproximación e intercambio a dichas tradiciones investigativas y a los paradigmas que se encuentran circunscritas a ellas, se encuentra acompañada por otro concepto clave para el CCP:

La *apropiación* como característica del campo mantiene una estrecha relación con la **reconceptualización** entendida como “una forma de elaboración conceptual de las irritaciones de efectos proliferantes que se derivan de las crisis. Es una fase de construcción posterior a los encuentros con las crisis internas” (Álvarez, 2010; p.19). De esta manera, la *reconceptualización* permite la elaboración de las construcciones conceptuales del campo, propias para determinar las estructuras de su producción, y que es posterior al encuentro con la multiplicidad de percepciones, planteamientos y elaboraciones que demanda la exterioridad. (Rodríguez y Pineda, 2016, pág. 18)

Por consiguiente, la reconceptualización en el CCP se debe a la apertura y a la pluralidad. Como ya se mencionó anteriormente, el CCP tiene ciertas condiciones de existencia en relación con otros campos. En este sentido, Echeverry entiende la **Apertura** como “(...) la forma de habitar las fronteras, los territorios desconocidos, las tensiones con la cultura, los saberes y ciencias, sin la protección de garantías teóricas fundadas en verdades universales” (Echeverry, 2015, pág. 152), condición bajo la cual la entrada de teorías, conceptualizaciones y discursos (externos) permite complejizar la reflexión sobre algunos de los objetos de problematización internos. Esta idea pone en cuestión el tema de la **Frontera** que articula un asunto central sobre una exterioridad y una interioridad del CCP, y establece una relación dinámica en la que se tensionan, agrupan o articulan diferentes órdenes discursivos y de interpretación alrededor de conceptos

Según advierte Saldarriaga, esta diferenciación entre el “adentro” y el “afuera” se torna necesario dados algunos efectos de sinonimia y polisemia en uno u otro lugar, teniendo también efectos prácticos diferentes. Al respecto señala:

Este efecto de sinonimia y polisemia cognitivas y políticas constituye uno de los mayores obstáculos para los sujetos que se mueven en el campo, en particular para los maestros, a quienes desde su formación se les aleja de la posibilidad de “tener la inteligencia de todo el proceso de enseñanza” (Zuluaga, 2003, 27) y se ven atrapados en la ambigüedad o ambivalencia de los conceptos que deben usar. Así mismo, esta multiplicidad y hasta ambigüedad de significación, son el mayor



obstáculo de traductibilidad para todos los usuarios del [CCP]. (Saldarriaga, 2015, pág. 46)

Aparece el tema de la **pluralidad**, que según explica Echeverry, es una diseminación coherente que está en la capacidad de dar cuenta de la diseminación de la pedagogía en disciplinas, saberes o prácticas, y que es capaz de ir más allá del aula y todo ello sin caer en relativismos extremos. Esta característica hace que las discusiones entre grupos e investigaciones sea una constante característica del CCP. Ahora bien, Echeverry (2009) citando a Zuluaga asegura que:

Uno de los requisitos para que un CCP se exprese es la pluralidad y la apertura como condición de la proliferación; alrededor de ésta se ensambla un taller de conceptos que juegan con el encierro y la apertura como los conceptos articuladores, las luchas de definición y las tensiones. (pág. 153)

La apertura y pluralidad son entonces condiciones necesarias de la **proliferación**, la cual se entiende como aquellos momentos de dispersión de los objetos problema del CCP. Esta se puede dar de dos formas: “al interior del campo, denominadas proliferaciones conceptuales e interiores al campo, que se constituyen como expresión de las crisis de las ciencias humanas, de la cultura, de la transmisión general de los saberes, de la escuela” (Álvarez citado por Rodríguez & Pineda, 2016; pág.18). Echeverry describe la proliferación como:

Un río que arrastra sistemas, edificios teóricos, conceptualizaciones, teorizaciones, experiencias y prácticas. Cuando empleo la metáfora del “río que arrastra”, me refiero a conceptos e instituciones que son modificadas por la acción de la proliferación, conceptos como enseñanza, educación, formación, aprendizaje, escuela, método, etc. Paradójicamente, la proliferación le suministra a la reconceptualización una materia prima de primer orden para sus construcciones conceptuales y experiencias. (Echeverry, 2015, pág. 151).

En este punto, se puede considerar que movimientos y prácticas derivadas que se posicionaron dentro de la escuela toman importancia para el saber y las prácticas de los maestros, las cuales proliferan dentro del campo a tal punto que se tornan problemáticas e imperceptibles en ocasiones por su “extrema relativización”.

Otro concepto importante para entender el CCP son las **líneas de partición**, Saldarriaga (2015) propone estas como un ejercicio de agrupamiento de algunos resultados del proyecto *Paradigmas y Conceptos en Educación y Pedagogía*

realizado por el Grupo de Investigación Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, para hacer una cartografía de un CCP. Dichas líneas según plantea el autor, atraviesan el relieve del CCP como líneas de fuerza, lo que define las fronteras entre lo “externo” y lo “interno”, así como también marcan ciertos límites entre lo “pedagógico” y “lo no pedagógico”.

En un primer bloque, se encuentran las líneas de partición que se caracterizan por constituir al campo desde afuera, como un lugar que debe ser objeto de intervenciones o transformaciones. Estas líneas pretenden determinar qué saberes o conceptos pertenecen al campo; así mismo, proponen cuáles serían los objetos, saberes y sujetos que deben definir la cuestión pedagógica.

Un segundo bloque, según afirma Saldarriaga, lo conforma una sección de intersección y transferencia en el que se ubican las ciencias de la educación, en las que operan ciencias nacionales y nacionalizadoras de saberes y conceptos globales y locales.

El tercer bloque, se constituye por las líneas constituidas en la interioridad de “lo pedagógico”, las que también se encuentran tensionadas por la multiplicidad de teorías y objetos de saber que forman a su vez sectores específicos dentro del mismo bloque. Es en este bloque en el cual el constructivismo se configura como objeto problema del CCP.

Estos bloques o líneas de fuerzas, pueden estar conectadas entre sí, marcar fronteras, cercanías o asilamientos, y a su vez, como asegura Saldarriaga:

Los objetos de saber y conceptos que emergen y/o circulan entre estos tres bloques no coinciden del todo con aquellos que provienen del afuera; o dicho de otro modo, los objetos de saber y los conceptos del [CCP] pueden proceder tanto de su interioridad como de su exterioridad, y pueden ser endógenos o exógenos, es decir, immanentes o invasores. (2015, pág. 45)

Finalmente, se encuentran las cuestiones de la sinonimia y polisemia que describen la relación que se puede dar a uno u otro lado de la frontera y que tienen un efecto a modo de obstáculo, en los sujetos que se mueven en el campo.

La aproximación que se hace en este estudio y de acuerdo a la cartografía que realiza Saldarriaga (2015) del CCP, permite ver que el constructivismo se ubica en aquellas líneas de fuerza que tensionan la interioridad del campo, en donde el foco se centra en aquellos objetos que emergen y circulan dentro del mismo, estos pueden ser de carácter inmanente o invasor, es decir, propios de “lo pedagógico” o conformados desde lo “no pedagógico” en sus cruces, intersecciones o dispersiones con las demás líneas de fuerza de tensión del campo.

Ahora bien, los conceptos que se describieron se proponen como herramienta de lectura para percibir el lugar del constructivismo en el CCP e identificar las tensiones, rupturas y debates que quedaron registrados en las discusiones propuestas por los autores en sus diferentes publicaciones, algunas de ellas usadas con recurrencia y en los cuales se encuentran los fundamentos de lo que se denomina como constructivismo. Así mismo, esta herramienta nos permite interpelar conceptos de variada procedencia como lo es la psicología, la epistemología, la filosofía y la economía principalmente, donde se encuentran los diferentes direccionamientos y sentidos que definen al constructivismo, y que son objeto de tensión y problematización del presente estudio.

## CAPÍTULO I

### UNA DESCRIPCIÓN A PROPÓSITO DEL CONSTRUCTIVISMO Y SU CONCEPTUALIZACIÓN EN COLOMBIA

El desarrollo del presente capítulo tiene como propósito describir y caracterizar algunos de los fundamentos científicos o epistemológicos y/o filosóficos que los autores Julián de Zubiria, Félix Bustos, Rómulo Gallego y Carlos Vasco desarrollan a propósito del constructivismo. Asimismo, es importante recalcar, como se dijo en la introducción, que se hará un uso recurrente a algunos textos en específico de los autores mencionados, ya que en ellos se encuentran contenidos principalmente los pensamientos concernientes a este estudio.

De igual manera, y para fines de la presente lectura, se utiliza el concepto de *proliferación*, el cual es desarrollado en la perspectiva del campo conceptual de la pedagogía, como eje articulador para analizar en posteriores capítulos conceptos de uso recurrente en el desarrollo de sus trabajos, tales como desarrollo, aprendizaje, conocimiento, enseñanza, educación, maestro, etc.

Así pues, para el análisis sobre el constructivismo es necesario revisar aquellos principios epistemológicos y/o filosóficos que emergen de las elaboraciones de manos de los autores propuestos para esta investigación, los cuales brindan soporte y sustento a los conceptos a propósito del constructivismo, constituyendo así, un *corpus* teórico que se ha transformado de acuerdo a unas condiciones históricas, y han dotado de nuevos sentidos a los objetos que discurren por sus lugares comunes. De esta manera, objetos del análisis constructivista como el aprendizaje, el conocimiento, el maestro, el niño, la escuela, alteran sus caracteres de acuerdo a proliferaciones propias del campo, de manera que presenten relaciones, separaciones o dispersiones en tanto un mismo objeto sea comprendido desde distintos lugares de saber como la psicología, la pedagogía, la filosofía, entre otras.

Cabe aclarar que, dentro de este informe, se conciben los *principios epistemológicos y filosóficos* como dos líneas de análisis y elaboración respecto al constructivismo diferentes en cada autor, que si bien en sus orígenes pueden asumirse de manera indistinta, es conveniente diferenciarlos para evidenciar su procedencia tratando de identificar su direccionamiento. De esta forma, los *principios epistemológicos* se entenderán como todas aquellas elaboraciones enmarcadas dentro del método científico, las cuales se constituyen como un modelo de investigación y elaboración encaminada a la producción de conocimiento en la ciencia. Al respecto, Kuhn define la estructuración del conocimiento en relación a la constitución de *paradigmas* como *ciencia normal*, en las que “[... se] incluyen conjuntamente leyes, teorías, aplicación e instrumentación, [que] suministran modelos de los que surgen tradiciones particulares y coherentes de investigación científica” (2013, pág. 115). Por otro lado, los *principios filosóficos* se entenderán como aquellas elaboraciones que por su amplia y profunda relación con el saber no podrían llegarse a enmarcar dentro del método científico, por cuanto este saber de tipo filosófico no busca ni se encamina a predicciones ni control sobre la naturaleza, pero que por su complejidad insta a la movilidad del pensamiento.

De acuerdo a lo anterior, dentro de la discusión sobre el constructivismo en Colombia, cabe destacar la labor investigativa de los autores propuestos que desde diversas perspectivas epistemológicas y filosóficas ofrecen distintas posibilidades de lectura en donde se encuentran enunciados dispersos y heterogéneos que pueden ser analizados en la perspectiva del *campo conceptual de la pedagogía*, apoyándose en el concepto de *proliferación*.

Así pues, la proliferación se convierte en la herramienta con la cual se entabla una lectura desde el CCP y se analizan aquellas conceptualizaciones, reconceptualizaciones y dispersiones que se dan a las propuestas de lectura referidas por los autores dentro del campo pedagógico. De tal modo, se emprende una labor de análisis de los enunciados que circulan por el campo conceptual de la pedagogía sobre el constructivismo en donde, más que establecer una jerarquización o clasificación categorial para la elaboración de una estructura teórica

sobre el constructivismo, dé cuenta de las dispersiones, la incompatibilidad y la heterogeneidad en las diversas posiciones analíticas sobre el constructivismo y de “esta proliferación de los objetos de la pedagogía [que] desborda el modo de ser de las disciplinas, las ciencias, las instituciones y los funcionarios, y los lleva a habitar la apertura y la pluralidad” (Echeverry, 2015, pág. 152).

### *1.1 De los principios constructivistas y la naciente sociedad del conocimiento*

Para analizar los principios que dieron paso a lo que hoy se denomina como Constructivismo, es preciso señalar en primer momento los fundamentos que desde la psicología, la filosofía y la epistemología han contribuido a constituir ese gran volumen teórico heterogéneo de la mano de la multiplicidad de investigaciones en clave constructivista que asisten al debate pedagógico y arriban a aulas escolares del país desde mediados de la década del 80. Para ello, Julián de Zubiría describe el proceso de transición de la escuela activa al constructivismo; vale la pena mencionar que diversos conceptos de su investigación serán retomados posteriormente desde el CCP para poner en discusión sus alcances y efectos en el tránsito por el campo. En este sentido, Zubiría plantea el surgimiento de la escuela nueva como oposición del mecanicismo, autoritarismo, formalismo y falta de reflexión de la escuela tradicional. La escuela nueva encuentra sus principios en los planteamientos elaborados por Juan Jacobo Rousseau el cual se enfrenta al autoritarismo, el "intelectualismo" y la desnaturalización de la escuela tradicional reivindicando la capacidad del niño de ser gestor de su desarrollo, definiendo según el autor, de manera vehemente el autoaprendizaje y sentando como precedente la transformación entre las relaciones del maestro, alumno y saber (De Zubiría, 2001).

Según la descripción de Zubiría la Escuela Nueva propone la acción como condición y garantía del aprendizaje en donde el sujeto aprendiente ocupa el centro de la acción educativa y desplaza el lugar del maestro a la figura de acompañante guía o facilitador quien se ocupará de organizar el trabajo, pero no intervendrá en la adquisición del aprendizaje. Sin embargo, parece necesario aclarar que, aunque

para Rousseau no hay una propuesta de acción directa sobre el sujeto, si hay una propuesta de acción sobre el medio. Así en este caso se trataría de un aprendizaje regulado por el preceptor a través del medio, asunto clave para entender la propuesta educativa de Rousseau. No obstante, en los planteamientos de Zubiria el escenario escolar se configura como “Una escuela en "primera persona" que se opone a la escuela en tercera persona propia de la enseñanza tradicional” (2010, pág. 208).

Zubiría describe el modelo de escuela nueva como heredera del pensamiento liberal clásico del *Laissez faire* y *Laissez passer*<sup>4</sup> formulado por Adam Smith y David Ricardo que supone la resistencia de la economía a la intervención del Estado. De la misma manera, la libertad como condición del desarrollo implicará que el adulto intervenga cada vez menos en el desarrollo del niño; esto desemboca, según Zubiría, en una tendencia activista que rinde culto a la espontaneidad la cual no permite la comprensión de categorías y conceptos complejos de las ciencias naturales. El autor reconoce al activismo como un “excelente enfoque pedagógico para formar conceptos cotidianos y empíricos, tiene poco que decir en lo que respecta la formación de un pensamiento complejo y abstracto” (2001, pág. 133).

Según Zubiría, es debido a las investigaciones de la psicología cognitiva lideradas por Piaget en la década del sesenta donde tiene sus orígenes inmediatos el constructivismo dada la insatisfacción dejada por el paradigma conductista y asociacionista. La escuela anclada en dichas posturas supuso que su labor consistía en modificar las conductas observables mediante estímulos y respuestas,

---

<sup>4</sup> *Laissez Faire* y *Laissez Passer* son términos franceses cuya traducción es “dejar hacer” “dejar pasar” los cuales implican la liberalización económica y la desregularización e intervención estatal en políticas económicas dados sus efectos contraproducentes para la obtención de beneficios e incremento del capital. Smith menciona las desventajas de la intervención política en economía para Europa dadas ciertas condiciones de libertad restringida que producen desigualdades significativas: “La política europea al no dejar las cosas en perfecta libertad, da lugar a otras desigualdades mucho más importantes. Y lo hace fundamentalmente de tres maneras. Primero al restringir la competencia a un número de personas de las que estarían dispuestas a entrar en ellos en otra circunstancia; segundo al incrementar en otros ese número más allá de lo que sería natural; y tercero al obstruir la libre circulación del trabajo y el capital, tanto de un empleo a otro como de un lugar a otro” (Smith, 1996, pág. 178)

lo que tuvo efectos colaterales en el salón de clase en términos de tecnología educativa. Esto quiere decir, según el autor, que la importancia para desarrollar la comprensión, el pensamiento y el aprendizaje en la escuela fue desplazada por el influjo del paradigma centrado en la observación y modificación de las conductas por medio de estímulos y respuestas en aras de efectivizar el proceso educativo (2010, pág.152).

Zubiria plantea que la revolución cognitiva<sup>5</sup> de los años sesenta se generaliza e invade diferentes espacios de reflexión pedagógica en donde se radicalizan o se acentúan características de las teorías formuladas por Piaget.<sup>6</sup> Esto debido a las relecturas de su teoría y las reflexiones en torno a la historia de la ciencia adelantada por Thomas Khun, en los cuales la idea central era que los procesos cognitivos son en realidad constructos mentales. Estas reflexiones de Kuhn y Piaget circularon en el campo pedagógico y dieron lugar, según Zubiría, al que se denomina constructivismo educativo:

---

<sup>5</sup> Anclado a las ideas de la teoría de las revoluciones científicas Kuhn describe dos revoluciones paradigmáticas. La primera ubicada en la segunda década del siglo XX y la segunda a mediados del mismo. La primera orientada a describir las conductas mediante parámetros objetivables denominada psicología conductista. La segunda anclada en las teorías del procesamiento de información en la cual se comparan las operaciones mentales con el funcionamiento de los ordenadores, se denominó paradigma de la psicología cognitiva. Dentro del núcleo conceptual de la psicología cognitiva se encuentra el procesamiento de información como eje fundamental de la nueva ciencia cognitiva, Pozo señala que: "El procesamiento de información considera que unas pocas operaciones simbólicas relativamente básicas, tales como codificar, comparar, localizar, almacenar, etc., pueden en último extremo dar cuenta de la inteligencia humana y la capacidad para crear conocimientos, innovaciones y tal vez expectativas con respecto al futuro" (1997, pág.42).

<sup>6</sup> Es necesario aclarar que Pozo reconoce a la psicología europea de entreguerras como una corriente de la psicología cognitiva alejada de su núcleo conceptual dominante, *el procesamiento de información*, en donde autores como Piaget, Bartlett, Duncker, Binet, Vigotsky etc., proponen una teoría psicológica basada en principios organicistas/estructuralistas que "parten de que la unidad de estudio de la psicología son las globalidades y que éstas no pueden reducirse atomísticamente a los elementos que las componen. Además, asumen una posición constructivista en la que el sujeto posee una organización propia, no siempre bien definida. En función de esa organización cognitiva interna, el sujeto interpreta la realidad, proyectando sobre ella los significados que va construyendo" (1997, pág. 57) mientras que en el procesamiento de información "el hombre y el computador son sistemas de procesamiento de propósitos generales, funcionalmente equivalentes, que intercambian información con su entorno mediante la manipulación de símbolos" (1997, pág. 43). Según Pozo lo anterior no implica la incompatibilidad teórica dentro de la psicología cognitiva, sino dimensiones explicativas alternativas que podrán complementarse con el desarrollo investigativo, teniendo en cuenta que su núcleo conceptual está situado en la corriente del procesamiento de la información.



La revolución propiamente constructivista será la que se problematice sobre la explicación del aprendizaje a partir de los procesos intelectuales activos e internos del sujeto involucrado. Es por tanto la revolución gestada por Piaget y Kuhn y que servirá de utopía a académicos, teóricos y educadores desde los años 80. Es la revolución que da origen al constructivismo educativo (Zubiria, 2001, pág. 140)

Dado lo anterior, Zubiría menciona los influjos de la psicología cognitiva y específicamente desde la teoría de Jean Piaget y Thomas Kuhn en la constitución del constructivismo educativo. No obstante sus orígenes inmediatos, Zubiría también se refiere a ciertas posturas que desde la filosofía y la epistemología instauran diversos principios en el constructivismo que se remontan a los planteamientos de Giambattista Vico e Immanuel Kant. El primero en 1710 en su tratado de epistemología se interroga acerca de cómo conoce el agente epistémico, y el segundo abordará el problema de la "cosa en sí" y el fenómeno, posturas que tendrán resonancia en la constitución epistemológica del constructivismo actual. Al respecto menciona Zubiría:

Para Vico los agentes epistémicos no pueden conocer sino aquello que sus estructuras cognitivas les permitan construir. Por su parte Emmanuel Kant realiza un aporte epistémico central a las concepciones actuales al diferenciar entre "la cosa en sí" y el fenómeno. De esta manera en la Crítica de la razón pura, Kant consideró que el hombre solo podría conocer los fenómenos o expresiones de las cosas. El plano de lo fenomenológico sería así el único por ser conocido, mientras que la "cosa en sí" jamás podría ser conocida científicamente. (2010, pág. 157)

Dichas posturas desde la filosofía y la epistemología configuran un tipo de sujeto que participa en la construcción de la realidad, donde el fenómeno será lo único cognoscible dado que "la cosa en sí"<sup>7</sup> no podrá ser conocida científicamente, de tal

---

<sup>7</sup> Para Kant la "cosa en sí" sólo tiene forma como expresión fenomenológica, en tanto es la representación subjetiva de los objetos la que determina sus propiedades, Kant afirma: "no es que conozcamos solamente de manera confusa la manera de ser de las cosas en sí mismas, sino que no la conocemos de manera alguna; y, tan pronto como suprimimos nuestra manera de ser subjetiva, el objeto representado, con las propiedades que la intuición sensible le atribuía, no se encuentra en ninguna parte, ni puede encontrarse, pues es precisamente esa manera de ser subjetiva la que determina la forma de él como fenómeno." (Kant, 2007, pág., 112)

manera que sólo sea posible conocer las manifestaciones fenomenológicas de “las cosas en sí” pero nunca a éstas directamente (2001)

Zubiría reconoce otros aportes a la epistemología del constructivismo desde la filosofía y las posiciones epistemológicas de Popper, Lakatos y Kuhn cuyas posturas están referidas a la constitución de la ciencia y cómo esta puede o no estar próxima a la realidad. Así, por ejemplo, para Popper el investigador carente de ideas y posibilidades no puede acercarse a la naturaleza para extraer inductivamente sus verdades, se aproxima a esta desde un marco referencial o una teoría en donde pone a prueba un conjunto de hipótesis; por su parte Lakatos, refuta el pensamiento de Popper al proponer que las teorías no pueden reducirse a un conjunto de hipótesis que deben ser contrastadas o falseadas sino a verdaderos programas de investigación altamente organizados y complejos. Finalmente, según Zubiría, Kuhn diverge del planteamiento de Popper y Lakatos aduciendo que el carácter de la ciencia proviene de los paradigmas y no de sus métodos: mientras éstos sean reconocidos y aceptados por la comunidad científica serán los lentes conceptuales con lo que se interpretarán la realidad, hasta la identificación de inconsistencias y contradicciones que sustituyan los paradigmas.

Dichas posiciones epistemológicas reconocen según Zubiría criterios de interacción del hombre con su realidad que no ocasionan reflejos o productos inmodificables, sino alteraciones inevitables en la cosa cognoscente que se sintetizarán en lo que Zubiría denomina como principios epistemológicos del constructivismo:

- Primer principio: El conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano.
- Segundo principio: Existen múltiples realidades construidas individualmente y no gobernadas por leyes naturales.
- Tercer principio: la ciencia no descubre realidades ya hechas, sino que construye o crea realidades. (2010)

Para Zubiría será Piaget quien de manera más clara y contundente formule una teoría del conocimiento desde una perspectiva constructivista, pues, sustenta que la relación de los sujetos con el mundo está mediatizada por las construcciones mentales que se hagan de él. Estas construcciones están organizadas en formas de estructuras jerarquizadas que varían cualitativamente en el proceso evolutivo del individuo, buscando equilibrios cada vez más estables. Para Zubiría, en virtud de estas razones, los planteamientos de Vigotsky no son contribuciones directas al constructivismo, contrario a lo considerado entre otros por Rosas & Sebastián (2001); Moreno y colegas (2006), La Rotta (2010), y no pueden considerarse dentro de los lineamientos constructivistas pues refieren a conocimientos que se construyen previamente en el ámbito cultural y estos son posteriormente llevados al plano individual o psicológico. No obstante, aclara:

Difícilmente una concepción como la Vigotskiana que postula que el hombre solo puede humanizarse gracias a la mediación que realizan los adultos y que reivindica que el aprendizaje es un proceso que se construye de afuera hacia adentro, puede considerarse constructivista. Hay que estirar excesivamente los principios constructivistas hay que forzarlos para poder incluir a Vigotsky como representante del constructivismo. Para Vigotsky cualquier función que presente en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces, en dos planos distintos; primero a nivel social, a nivel interpersonal y sólo después a nivel individual a nivel psicológico. Esta postura que se diferencia de la posición piagetiana para la cual el individuo, quien debido a sus procesos de maduración logra mediante el contacto con lo real y gracias a la necesidad de equilibración construir esquemas de manera esencialmente individual (Zubiria, 2001, pág. 171).

Si bien Zubiría relaciona el constructivismo directamente a los desarrollos de la teoría Piagetiana, que conlleva grandes limitaciones pues presenta el conocimiento como exclusivo de la construcción individual que deprecia el valor social y cultural en el desarrollo de los sujetos, por cuanto afirma que depende principalmente de la maduración y la mielinización de la corteza. Advierte además que el constructivismo desplaza las verdades y principios universales por hechos y principios singulares que sustituyen las regularidades de la ciencia por lo cual cada fenómeno natural o social obedecería a principios y explicaciones enteramente individuales. De esta manera, el constructivismo encuentra como limitante los parámetros de objetividad

determinados por la ciencia e implementados por el método, lo que según Zubiría impide la consolidación de verdades fuera de la relación individual que los sujetos construyen con la realidad pues esta resulta preformada en la sociedad antes de estructurada individualmente por un proceso de *equilibración*<sup>8</sup>.

En relación a lo anterior, Zubiría argumenta la dificultad en la diferenciación entre activismo y constructivismo pues el activismo está comúnmente referido a lo próximo y circundante del sujeto, dado que implica el rechazo de la generalización y el culto al espontaneísmo lo cual produce que la reflexión constructivista privilegie lo didáctico y metodológico sobre lo pedagógico que, según Zubiría, sería un problema propio de la teoría de Piaget ya que “ratifica el excesivo peso que su escuela le asigna al método, suponiendo que lo que requiere la educación son modificaciones metodológicas” (2001, pág. 199) para lo cual plantea que las teorías constructivistas han dejado de lado lo “propiamente pedagógico”, es decir, lo que para Zubiría refiere a las preguntas sobre los propósitos, los contenidos y la secuencia curricular en la escuela, asuntos que propician un análisis referente a lo pedagógico o no del constructivismo, dada la primacía de carácter metodológico (aspectos referidos al cómo) del constructivismo en la escuela.

La problemática didáctica y metodológica en el constructivismo se retomará en los capítulos posteriores en dónde se describe el tránsito de la enseñanza al aprendizaje sumado al asentamiento de los diversos discursos constructivistas en la escuela colombiana que expresan particular interés en las cuestiones metodológicas al respecto del aprendizaje y constitución del conocimiento.

---

<sup>8</sup> Concepto tomado de la teoría Piagetiana que evidencia que “el progreso cognitivo no es consecuencia de la suma de pequeños aprendizajes puntuales sino está regido por un proceso de equilibración que considera que y el aprendizaje humano debe interpretarse en términos de equilibrio. Así el aprendizaje se produciría cuando tuviera lugar un desequilibrio o conflicto cognitivo” (Pozo, 1997)

## 1.2 De los peligros del constructivismo y sus niveles de interpretación

Ahora bien, en las elaboraciones desarrolladas por Félix Bustos, creador del “Modelo Didáctico Operativo” (MDO) y del “Modelo de Cuatro Estilos Básicos de Enseñanza-Aprendizaje”, es posible identificar fundamentos científicos/epistemológicos en múltiples trabajos. Desarrolla, en mayor medida, tres niveles de elaboración del constructivismo a modo de organización y compilación de las diferentes teorías que él encuentra como posibles vías de lectura a propósito del constructivismo. Estas lecturas abarcan un amplio espectro de teorías y autores, que van desde las elaboraciones más abstractas, hasta propuestas que se concretan en el aula de clase pero que no necesariamente se reducen a esta.

De esta manera, Bustos direcciona estos postulados bajo un mismo principio orientador: todos aquellos postulados que tienen una preocupación por la relatividad en toda clase de conocimiento. Sin embargo, para hacer esto el autor plantea un cierto modo de leer y agrupar las distintas teorías que a su juicio pueden o no considerarse como constructivistas.

Para el autor existe un constructivismo de corte epistemológico -constructivismo epistemológico- en el cual llama la atención sobre la importancia de no tomar con ligereza los postulados contundentes, claros y precisos de los llamados constructivistas (Bustos, 2002). En este nivel del constructivismo, enmarca sus orígenes en la reflexión que efectúa Emmanuel Kant sobre la imposibilidad que tiene la ciencia, y por tanto los sujetos, de conocer el mundo *per se*; asimismo, se fundamenta sobre la idea de la construcción del conocimiento a través de la interacción con el mundo. Plantea Bustos (2002):

El constructivismo no es una propuesta ontológica (acerca del ser y sus características, preocupación de la filosofía antigua); tampoco es una propuesta gnoseológica (acerca del conocimiento en general, preocupación filosófica que se ubica alrededor del siglo XVI) y menos aún, una propuesta teológica (acerca de lo divino); es simplemente una propuesta de la reflexión sobre los alcances y límites del conocimiento científico hecha por los mismos científicos al superar un concepto de producción científica propio de los siglos XVIII, XIX y los comienzos del siglo XX. (pág. 202)

Así pues, el constructivismo en su nivel epistemológico, para Bustos, parece constituir una posible forma de analizar el conocimiento científico que puede ser relacionado con las “[...] reflexiones de los cambios en el arte, la economía y el derrumbe de las “metanarrativas” o grandes ideologías, espíritu éste que algunos han querido ver como propio de la “postmodernidad” o de las fronteras de las crisis de la modernidad.” (2002, pág. 205). De acuerdo a Bustos, tiene sentido revisar las grandes obras a propósito de la naturaleza del conocimiento científico desarrolladas durante los siglos XVIII, XIX, y XX trabajos como los de Thomas S. Khun, Karl Popper, Ernest Von Glasersfeld, Giambatista Vico, Jean Piaget, entre otros. Sin embargo, cobra mayor importancia a lo largo de las obras de Bustos la alusión que de Piaget hace en sus textos en los diferentes niveles de interpretación.

En lo que corresponde a este nivel interpretativo (constructivismo epistemológico), argumenta Bustos que es con Piaget con quien se logra comprender la constitución epistemológica del conocimiento en el ser humano, cuando afirma que “La Epistemología Genética, de acuerdo con Piaget, es la disciplina encargada de estudiar la manera cómo evoluciona el conocimiento desde sus expresiones más primitivas hasta sus manifestaciones más complejas” (1985, pág. 1). De esta manera, el autor perfila la importancia que para él toma la epistemología genética de Piaget dentro de las reflexiones constructivistas en educación:

El epistemólogo genético se preocupa por estudiar las raíces y las proyecciones biológicas, psicológicas y sociológicas del conocimiento. No solo se preocupa en el conocimiento científico y su evolución histórica, sino también en las formas no científicas de éste...y de las etapas del devenir histórico del hombre, es decir, de la ciencia, del arte, la cultura, la técnica, la tecnología y, en general, de toda la producción humana, le permite al epistemólogo disponer de una visión global o de conjunto de lo que ha sido, lo que es y lo que puede llegar a ser el conocimiento en los seres humanos. (Bustos, 1985, pág. 1)

Con lo anterior, Bustos afirma que de una manera concreta al constructivismo se le puede llegar a determinar su emergencia junto al desarrollo de las *epistemologías genéticas*, fundamentadas esencialmente en el análisis psicogenético, sociogenético, y filogenético del conocimiento científico, en contraposición de lo que él llama *epistemologías normativas* estructuradas en el análisis lógico y riguroso de

disertaciones elaboradas por científicos (Bustos, 2002). Sin embargo, no descarta la posibilidad de encontrar atisbos de ideas constructivistas en postulados de antiguos pensadores griegos en la línea de los escépticos o los sofistas, y en esta última puntualmente a Protágoras de Abdera quien afirmaba que “El hombre es la medida de todas las cosas” (*Homo omnium rerum mensura est*).

Posteriormente, plantea como segundo nivel del constructivismo el psicológico (constructivismo psicológico), en donde afirma que este ha tomado una postura *mentalista y estructuralista* (cognitivista). No obstante, advierte que se debe ser precavido puesto que no toda propuesta cognitivista es constructivista, descartando de este modo, la propuesta del aprendizaje significativo de David Ausubel del cual derivan las técnicas de los mapas conceptuales, que asegura el autor, son el resultado de la mezcla de conductismo y cognitivismo, y por tanto no se puede aceptar como constructivista; sin embargo, Bustos no efectúa un mayor desarrollo del porqué (Bustos, 2002). Asimismo, Bustos, al igual que Zubiria, asegura que es con Piaget con el que se puede llegar a hablar de una psicología de corte constructivista:

Piaget postula un modelo del desarrollo de la vida biológica y de la mente que explicita ciertos postulados constructivistas en psicología cognitiva, tales como: la interacción para la adaptación biológica y mental; la construcción permanente y variada de estructuras (lo que define las etapas y periodos en el desarrollo) en un caso anatómico-fisiológico y en el otro simbólicas o de significación (dirá Piaget que la vida y la mente son una permanente construcción de estructuras); la asimilación activa (tanto del alimento biológico como del alimento mental), a estructuras previas en lugar de la asociación para explicar la construcción de significaciones; la *acomodación* tanto vital como mental que subordina a los esquemas previos o a estructuras disponibles de asimilación antes de cualquier acción (lo que algunos van a confundir con los preconceptos o las preteorías); la oposición entre *estructuras cambiantes* (variantes del desarrollo) y *funciones* constantes asimilación, acomodación, adaptación, organización (Bustos, 2002, pág.205).

Con lo anterior Bustos plantea cómo surge una de las características insignia o ideas-fuerza del constructivismo fundamentado en conceptos como: interacción, adaptación, construcción (permanente y variada), asimilación activa, estructuras previas, acomodación; idea en la cual lo primordial no es modificar, cambiar o crear

conductas. Por el contrario, va a ser la construcción o modificación de estructuras lógicas y morales, considerando esta última como una especie de lógica de la dimensión socio-afectiva:

En la interacción sujeto-objeto de todo conocimiento distinguimos como procesos del sujeto la totalidad de los cambios o transformaciones secuenciales experimentables en quien conoce. Llamaremos estados del sujeto a los momentos, instantes, etapas o estadios relacionados con las situaciones y características en que se encuentran simultáneamente, o se pueden encontrar, los componentes motores, socio-afectivos y cognitivos de quien conoce. (Bustos, 1988, pág. 5)

Así, se vuelve imperativo conocer entonces cómo opera el sujeto en su constitución interna, cómo conoce e interpreta, cómo constituye, cómo construye el mundo a su alrededor y de esta manera poder intervenirlo y hacer, con mayor efectividad, el proceso educativo el cual ha estado vinculado esencialmente a una tradición en la cual no se toma a consideración aquellos procesos cognitivos dentro de la educación que empiezan a cobrar fuerza en la década del sesenta en adelante:

Las teorías del aprendizaje [acá enseñanza] parecen llevar en sí la maldición de la copia, la imitación y la reproducción no creativa por parte del aprendiz y su maestro. Ellas se generan como resultado de una concepción irreverente, arrogante y pedante por buscar el control del hábito, de las costumbres, de la repetición milenaria del saber ya construido y consignado en escritos, textos y tratados considerados como documentos sacros, inmodificables y solo repetibles por los maestros y aprendices (iniciados). Ellas concibieron a los aprendices como personas que debían ser instruidas en los secretos de la ciencia y las artes a partir del diseño y la programación de los discursos externos, provocados, manoseados y manipulados directamente por el instructor. (Bustos, 1988, pág. 2-3)

Como se muestra, la manera de argumentar y justificar, de cierto modo, esta nueva perspectiva es justamente como lo describe Bustos, en la que aquella “repetición milenaria” o “momia milenaria” de frente a la naciente sociedad del conocimiento, como la llama Zubiria, no es la más propicia para las nuevas generaciones en formación. Por el contrario, apelar a estas nuevas formas a las que invitan dichas perspectivas psicológicas se tornan las más propicias para considerar dentro de las reflexiones educativas. Bustos en su lectura de estas perspectivas, asegura:



De acuerdo con esta otra concepción el conocimiento hay que evaluarlo siempre desde sus componentes motores, socio-afectivos y cognitivos. En otras palabras, si los alumnos van a la escuela a construir conocimientos y no a aprender, entonces permanentemente y simultáneamente están siendo formados, de manera integral, en sus dimensiones socio-afectivas, motoras y cognitivas. En esta concepción no es posible separar esos componentes para diseñar por separado (...) acciones educativas para desarrollar el componente socio-afectivo, el componente motor y el componente cognitivo de quienes construyen los conocimientos. (1988, pág. 3-4)

Según el autor, es necesario para la educación de las nuevas generaciones tener en consideración aquello que no había sido tenido en cuenta por aquella forma “milenaria de hacer las cosas”, esto es, tener en cuenta las dimensiones socio-afectivas, motoras y cognitivas de manera integral durante el proceso formativo.

Por otro lado, y contrario en este punto a Zubiria en relación a Vygotsky, afirma Bustos que con los trabajos recuperados de este último y de Bruner se enriquece, la visión y la importancia de la construcción colectiva en las que existen una primacía en el papel activo del lenguaje. Al respecto afirma que “el auténtico aprendizaje humano, tarde o temprano tiene que enfrentarse con la llamada interacción social y dentro de esa dinámica el factor esencial está constituido por la comunicación verbal” (Bustos, 1981, pág.5), reafirmando aquí el papel fundamental que cumple el lenguaje en el desarrollo cognitivo de los sujetos y de la sociedad en su conjunto.

Según el autor, los avances investigativos de las últimas décadas muestran una ampliación del espectro interpretativo diferente al de las estructuras lógico-matemáticas piagetianas, con trabajos de investigadores como Gardner, Vera, Steiner, Wallace, Gruber, Sternberg, entre otros. Y del mismo modo, el autor asegura que las nuevas propuestas curriculares buscan establecer una relación del sujeto y las problemáticas de su entorno, del aprendizaje y conocimientos situados.

Finalmente, en el tercer nivel, el didáctico (constructivismo didáctico), describe cómo las investigaciones sobre la constitución de la lengua oral y escrita propuestas por los maestros que difieren de aquellas que se consideran “convencionales” o tradicionales, establecen un “camino constructivista interesante” que aún se encuentra en producción. De este modo, pone en suma consideración las

elaboraciones de Ferreiro, Teberosky, Gómez Palacio y Jolibert (Bustos, 2002). De tal modo que los maestros se tornan en un eje fundamental para las consideraciones del constructivismo en su nivel didáctico, tema que se tratará en el tercer capítulo, y del saber sobre el constructivismo y la configuración del constructivismo como saber que se aborda en el capítulo final del estudio.

Bustos (2002) argumenta: “(...) [que si bien] no es posible dar normas o reglas escritas y menos pasos secuenciados para la enseñanza constructivista, sí es posible precisar ciertos principios y recomendaciones que se están promoviendo con flexibilidad al investigar en otras áreas, como la enseñanza de las matemáticas” (pág. 206). De esta manera, el quehacer del maestro sufre transformaciones, ya no se trata más de enseñar sino de facilitar aprendizajes y crear espacios generadores del mismo en los que los alumnos interactuarán:

[...] el docente juega los siguientes papeles: Facilitador de los descubrimientos de los alumnos o aprendices; Organizador de encuentros físicos específicos. Cuando se inicia un proceso de enseñanza aprendizaje el docente debe facilitarles a los alumnos o aprendices las condiciones o experiencias físicas como situaciones problemas muy globales donde ellos entrarán a operar o transformar las cosas de manera espontánea. (Bustos, 1981, pág.100)

En este punto en el que el constructivismo epistemológico, el constructivismo psicológico y el constructivismo didáctico se entrecruzan y se relacionan en su punto más álgido: poner en juego todos aquellos postulados y concepciones dentro del aula, los cuales deberán ser los orientadores en toda propuesta constructivista en educación; asunto este que es contrario a las posturas de la llamada “educación tradicional”:

Cuando la actitud del docente no es la de evaluar, la de juzgar, la de catalogar, como más o menos correctas las respuestas de sus estudiantes, el tiempo se aprovechará en aras de otros propósitos más pedagógicos y menos taxativos. Ahora el docente se parecerá más al maestro socrático o al terapeuta rogeriano y menos al policía camuflado ubicado en un escenario donde no tiene, o no debería tener sitio para sus ademanes. Ya no se preocupará por estar diciendo “muy bien”, cuando la respuesta es “correcta”, “no” cuando la respuesta es “incorrecta”. Ahora su máxima aspiración pedagógica no es evaluar sino entender al estudiante aún en sus errores. (Bustos, 1981, pág.80)

Sin embargo, Bustos declara que ha existido una grave problemática al proponer pasos exactos y secuencias precisas que terminarían por acabar con el “espíritu de la enseñanza constructivista”, lo que conlleva a su vez que se tilde a los constructivistas de simples teóricos que no realizan propuestas prácticas.

Aun así no descarta la posibilidad de proponer algunos principios o sugerencias para aproximarse a aquello que denomina como “didáctica constructivista” entre los cuales menciona: fomentar la autonomía moral y cognitiva entre los alumnos; enseñar a partir de problemas que tengan un significado para los alumnos y no a partir de programas curriculares iguales para todo el mundo; hacer uso de una pedagogía del error en cuanto el mismo no debe ser corregido como algo indebido, sino manejado como etapas normales en las construcciones que realizan los alumnos.

De igual modo, menciona Bustos (2002) que para dichos principios deben existir “tres condiciones requeribles para el docente constructivista”, así:

- Un maestro constructivista tiene una cierta actitud ante la ciencia y ante las construcciones espontáneas de sus alumnos; piensa que los conocimientos elaborados por la humanidad son propios de una época determinada y que al alumno le sucede lo mismo.
- Un maestro constructivista tiene que dominar muy bien los contenidos y estar actualizándose permanentemente para poder proporcionar *opciones* más avanzadas a sus alumnos.
- Un maestro constructivista debe disponer del manejo de las estrategias didácticas derivadas del constructivismo y que aquí sólo hemos mencionado.

Como se ve, para Bustos el docente o maestro, como él lo llama, debe de manera cercana haber estado en contacto con lo que anteriormente se describía como epistemología constructivista en relación con la relatividad de la formación y conformación del conocimiento y de las ciencias en la historia de la humanidad, y a

su vez debe ser capaz de entrever y generar dicha actitud en sus alumnos. Al respecto afirma que:

Desde este enfoque [...] el docente no solo debe dominar el contenido de lo que va a enseñar, sino que además debe conocer de cerca los procesos y etapas del conocimiento humano. De esa manera la enseñanza no se puede programar bajo una secuencia rígida de objetivos específicos por lograr, sino más bien como experiencias de aprendizaje de tipo físico o social que se vayan estructurando en función de los marcos conceptuales previamente elaborados y expresados por los pequeños grupos de participantes. (1981, pág.7)

Además, el maestro, ahora docente, debe propender por los más altos estándares de innovación en aras de que su práctica pueda generar asimismo alternativas de vanguardia; y finalmente propone que dentro de la didáctica derivada del constructivismo el maestro sea capaz de encontrar aquellas herramientas que le dispensen una gama, tanto en amplitud como en profundidad, de respuestas para el -enseñar-, pero del mismo modo lo pone en un nivel en el cual es probable entender que aquella problemática se encuentra en el maestro y no en su saber fundante.

### *1.3 Del constructivismo en la escuela y sus problemáticas ¿realidad o ilusión?*

Carlos Vasco, investigador, maestro, intelectual y asesor del Ministerio de Educación Nacional por casi cuatro décadas, entra en la discusión sobre el constructivismo a través de sus análisis sobre la epistemología de las ciencias, y específicamente, sobre su preocupación sobre la enseñanza de las mismas en la contemporaneidad:

En líneas generales sabemos cuál es la problemática del posmodernismo para la docencia de las ciencias naturales y las matemáticas, y en alguna forma creemos saber algo ya de lo mucho que hay que hacer ante la nueva situación en que nos encontramos. El asunto es cómo hacerlo.

En esto me siento tan pobre en respuestas y propuestas como tal vez se sienten muchos. Ante estas acuciantes preguntas por el cómo, las respuestas y las propuestas tendrán que surgir del saber pedagógico, de la experiencia y de la creatividad de quienes están involucrados. Estoy ansioso por oírlas, si es que existen. Y si no existen, tenemos que inventarlas. (Vasco, 2002, pág. 34)

De esta manera, se puede ver una preocupación latente en relación a la enseñanza, y según lo expresa, al obligatorio proceso de replantear los postulados de la llamada “educación tradicional” ante nuevas situaciones que acontecen en la Escuela. Sin embargo, dichos replanteamientos deberán surgir de la experiencia, la creatividad y el saber pedagógico. Al respecto de este último enuncia:

Uno de los rasgos más específicos de la sociedad contemporánea se refiere a los gradientes ilimitados de complejidad que incorpora la realidad, con lo cual se tiende a confundir y entremezclar la mayoría de acciones que realizamos, en especial aquellas que como la educación, incluyen procesos institucionales, prácticas de saber, acciones de diverso tipo de sujetos e intereses, además de conceptos y nociones. A la par, tal condición provoca permanentes desplazamientos, porque ésta se constituye en una exigencia que nos exhorta en nuestras indagaciones, inclinándonos a repensar, reescribir y recrear los caminos surcados. De ahí que exista un cruce y múltiples encrucijadas entre educación, pedagogía, didáctica, enseñanza, escuela, práctica pedagógica y otros términos, nociones y conceptos, que se hace necesario trazar en sus diferencias y distinciones, interpretaciones y escuelas, sin pretender llegar a respuestas definitivas o a verdades absolutas, pero sí con la intención de sugerir, en las tramas discursivas, otros itinerarios que posibiliten plantear nuevas formas de pensamiento y nuevos avances en el trabajo práctico de la enseñanza y en su correlato reflexivo y creador: el saber pedagógico. (Vasco Uribe, C., Martínez Boom, A. y Vasco Montoya, E., 2008, pág. 101)

Un intento de dichas nuevas posibilidades prácticas y correlatos reflexivos de los que habla Vasco, puede llegarse a encontrar en la aproximación que hace del constructivismo. Afirma en este sentido que no existe “El constructivismo” como aquel único, indestructible e inamovible concepto, puesto que según varias teorías como la reconstrucción mental de los conceptos y aquellas relacionadas con los esquemas previos como de la enciclopedia mental, la biografía anterior, las preteorías o preconceptos, permite entrever de entrada que cada persona que se integre a la investigación sobre el constructivismo construirá unas concepciones particulares al respecto de este (Vasco, 1988). Por eso asegura que es conveniente referirse a él en plural y en minúsculas. Ahora bien, el autor identifica ciertas regiones o niveles de los constructivismos, entre los que se encuentran los epistemológicos, los sociales y los psicológicos. Describe Vasco:

Es necesario recordar que una primera región de los constructivismos son los constructivismos epistemológicos, o sea, las versiones personales de la nosología y la epistemología de cada persona, según las cuales cada quien entiende qué es saber, conocer, estar informado, entender, comprender qué es científico y qué es anticientífico, qué es el sentido común y qué considera sentido común, cómo se contrasta una conjetura y cómo se argumenta en favor o en contra de una propuesta en cada área del saber, etc. (1998, pág. 15)

De aquí que Vasco argumente la no existencia de un único concepto estable, porque de antemano se debe contar con un diálogo en el cual se pueda concertar y comprender sobre el *qué* de lo que se está hablando. Pues estableciendo esto, se estaría contando con aquellas elaboraciones que los sujetos han constituido sobre los conceptos, diálogo que por lo demás se extiende más allá de la bina sujeto-sujeto.

Vasco establece que en otra región se encuentran los constructivismos de tipo social y psicológico: los del primer tipo son más antiguos, remontándose a aquellos estudios antropológicos que en los grupos aborígenes no-europeos reconocían desarrollos tecnológicos, sociales y culturales. Por otro lado, está el constructivismo psicológico proviene de investigaciones sobre preconceptos, concepciones equivocadas (*misconceptions*), concepciones ingenuas, etc. Señala que por los años sesenta se empezó a “(...) revalorar el estructuralismo, la psicología piagetiana, las teorías de Aebli y Ausubel, y comenzó una vertiente constructivista llamada “del cambio conceptual” en Estados Unidos, con Ausubel, Novak y Gowin”. (1998, pág. 16)

El punto para Vasco es que existe una amplia gama interpretativa en la cual se han elaborado diferentes concepciones a propósito del constructivismo que van desde posturas radicales hasta aquellas que llama “constructivismos triviales”; los últimos serían aquellos que cambiando algunas palabras, y manteniendo los principios que ya direccionaban su quehacer, hacen parecer su trabajo como constructivista. Continúa su argumentación afirmando que de manera acelerada y acrítica dichas propuestas epistemológicas y psicológicas se concretaron en elaboraciones pedagógicas y didácticas:

Para que se comprenda que no hablo sólo de las ciencias naturales y las matemáticas, es necesario decir que en los años ochenta el constructivismo se extendió también a las ciencias sociales, con César Coll, Juan del Val y Mario Carretero en España, y a la lectura y la escritura, especialmente con Emilia Ferreiro y Anna Teberosky en Ginebra, París, Buenos Aires y México. En Colombia, Rosario Jaramillo y Ángela Bermúdez son investigadoras muy calificadas en la línea constructivista en la enseñanza de historia, y Juan Carlos Negret y Esteban Ocampo en la línea de la enseñanza de la lengua materna. (Vasco, 1998, pág. 17)

Cuando habla de estos “constructivismos pedagógicos” alude a unas elaboraciones pedagógicas, didácticas generales y específicas de ciencias naturales, matemáticas, sociales y lengua materna, algunos de los cuales se remiten principalmente a constructivismos psicológicos o sociales, no obstante, sin ser necesariamente derivaciones de aquellas como aplicaciones someras de otros saberes diferentes a la pedagogía.

Asimismo, asegura Vasco, y en concordancia con los planteamientos de Félix Bustos y Miguel y Julián de Zubiria, que ha existido, con aquellas consideraciones epistemológicas y psicológicas, una puesta vertiginosa en propuestas didácticas, que según él han sido llamadas, algunas veces de manera apropiada, como constructivistas, pero que en todo caso dichas propuestas devienen resultados confusos y, en ocasiones, frustrantes. Afirma Vasco (1998):

Los hermanos De Zubiría piensan que al trasladar al aula las teorías de Vico, Kant y Piaget sobre el conocimiento, se está dando un salto al vacío desde la epistemología y la psicología a la didáctica, sin tener en cuenta las consideraciones propiamente pedagógicas. Comparan ese traslado con el paso directo de la psicología conductista, experimentada con palomas, ratas y perros, a la psicología del aprendizaje de los niños y de allí a la tecnología educativa de corte conductista. Dicen que en las propuestas constructivistas no se tienen en cuenta el problema real de selección de propósitos, contenidos y secuencias curriculares, y que el constructivismo se centra sólo en los métodos y técnicas que según quienes los proponen, favorecen la construcción de conocimientos: es lo que se ha llamado “la obsesión metodológica del constructivismo” (pág. 19).

Un salto al vacío que no tiene en cuenta la selección en relación a lo pedagógico según el autor, y que además, tiene un foco en la cognición ya que la mayoría de sus postulados provienen de teorías del conocimiento, modelos cognitivos y de la

historia de las ciencias, pero que en los últimos años también se aprecia la motivación, la persistencia, en fin, la afectividad como punto central en dichos planteamientos.

Además de lo anterior, señala Vasco que encuentra algunas características problemáticas dentro de los planteamientos que se erigen como constructivistas, que hemos agrupado así:

#### Problemáticas de tipo teórico

- Insoportable vaguedad en la precisión de sus principios.
- Abandono de la enseñanza de técnicas de aprender a pensar
- Predominio de los esquemas formales en la interpretación del pensamiento.
- Subvaloración del aprendizaje receptivo
- Contradicción entre las tesis sobre concepciones alternativas y el rechazo a las concepciones iniciales de los alumnos y los maestros

#### Problemáticas en relación al sujeto aprendiente

- Peso excesivo asignado al individuo aislado.
- Comparación equivocada entre el niño o el joven escolar y el científico ya formado.
- Sobrevaloración de las motivaciones infantiles y del espontaneísmo.
- Sobrevaloración de las estrategias de descubrimiento autónomo o apenas indirectamente guiado.

#### Problemáticas en relación al sujeto enseñante

- Dificultades insuperables para el maestro normal.
- Imposibilidad de practicarlo con más de 25 o máximo 30 alumnos por curso.
- Dificultad de evaluar las construcciones de los alumnos.



Con lo anterior, Vasco afirma que estas problemáticas y en especial las últimas tres, son parcialmente válidas, y hacen al trabajo constructivista en el aula mucho más desafiante. Haciendo alusión al monte Everest y a los picos vecinos en la cadena montañosa del Himalaya, que cada año recibe montañistas desafiados por las alturas de estas montañas, hace alusión al constructivismo: “Todo es difícil, la temperatura baja, poco el oxígeno, fuertes vientos, y casi verticales los ascensos. Pero eso es precisamente lo que más atrae y estimula a los arrojados, así asuste a los pusilánimes.” (Vasco, 1998, pág. 32). Representa para Vasco el constructivismo lo más alto y lo más interesante en epistemología, en sociología y psicología del siglo XX y según él, el camino de la pedagogía y la didáctica seguirán dicho rumbo, para lo cual los constructivistas serán los mejores preparados para escalar los “hiperhimalayas” teóricos del futuro.

#### *1.4 El problema del conocimiento como representación: elementos fundamentales en la constitución de ECMAA's<sup>9</sup>*

En una línea conceptual similar a la de los autores precedentes, en las elaboraciones realizadas por el profesor Rómulo Gallego sobre el problema del constructivismo, se pregunta en primera instancia acerca del conocimiento y lo que lo constituye como un asunto que trasciende la racionalidad positivista de la ciencia dadas las perspectivas críticas del conocimiento científico anteriormente expuestas en los autores, los cuales problematizan el estatuto de verdad del positivismo como única y legítima posibilidad del pensamiento racional. En ese sentido, Gallego concibe como fundamento de la epistemología constructivista la crítica radical al concepto de objetividad, así indica:

Como se verá históricamente se configuró la creencia de que lo único que merecía ser llamado conocimiento era precisamente el científico experimental, pues los otros no eran otra cosa que simples opiniones carentes de fundamento aceptable. De hecho, la epistemología constructivista ha comenzado a recuperar esos otros saberes, a partir de una crítica radical al concepto de objetividad. (Gallego, 1996, pág. 11)

---

<sup>9</sup> Estructuras conceptuales, metodológicas, actitudinales y axiológicas.

El conocimiento es un concepto central en los postulados de Gallego, pues presenta una lectura distinta a la promovida por el objetivismo dado que el conocimiento obedece a condiciones sociales, culturales y naturales que se relacionan y constituyen las diversas representaciones del mundo. No obstante, el conocimiento científico asume al sujeto como un ente pasivo que refleja descripciones fiables de los fenómenos en el mundo cuyas propiedades son inherentes e inmutables. Así, el conocimiento desde su perspectiva socio-histórica, se considera una construcción humana realizada en comunidad donde mediarán las creencias y suposiciones básicas que se poseen acerca de sí mismo, de la naturaleza y de la sociedad (Gallego,1997)

En este punto, Gallego aborda el constructivismo apoyado en el desarrollo conceptual sobre el conocimiento que, como se menciona anteriormente, despliega sus análisis sobre la ideas de mediaciones sociales, culturales y naturales que estructuran y posibilitan la constitución del conocimiento. El constructivismo estará referido entonces a un modelo hipotético del mundo y de la manera de ser humano que expone las dificultades del descubrimiento de una realidad absoluta e inobjetable, sin recurrir a los fenómenos de la experiencia que permitan un dominio de sí y del entorno como proyecto autónomo (1993, pág. 72).

Para desarrollar sus postulados, este autor acude principalmente a la filosofía Kantiana, la teoría del constructivismo radical de von Glasersfeld y la psicología cognitiva de Piaget<sup>10</sup> en donde encuentra los elementos fundamentales para la formulación de las estructuras conceptuales, metodológicas actitudinales y axiológicas (ECMAA's), una propuesta teórica y metodológica adscrita a la racionalidad constructivista.

---

<sup>10</sup> En el trabajo de Gallego se encuentran otras influencias epistemológicas del constructivismo tales como: Giambattista Vico, Tomas Kuhn, Heinz von Foerster, Jerome Bruner, entre otros. No obstante, su principal entramado conceptual derivará de los autores referidos anteriormente. Es decir, tendrá prevalencia para la constitución del discurso constructivista, el constructivismo radical de von Glasersfeld, la psicología cognitiva de Piaget y la filosofía Kantiana.

Desde la filosofía Kantiana, Gallego retoma el concepto de representación en donde el objeto no puede fabricar el enlace *per se* sino es el sujeto quien se relaciona con el objeto, forma el enlace y lo carga conceptualmente. Al respecto señala que:

Para Kant en todas las representaciones es el enlace lo único que no puede ser dado por los objetos, sino solamente por el sujeto mismo, por ser éste un acto de espontaneidad. El concepto de enlace lleva entonces consigo, además del de diversidad y el de la síntesis de la misma, el de la unidad de la diversidad. El enlace no existe en los objetos y no puede tampoco derivarse de éstos por percepción alguna, sino que es únicamente una operación del entendimiento, que no es más que la facultad de enlazar a priori de reunir diversidad de las representaciones dadas en la unidad de percepción. (Gallego, 1997, pág.185)

De acuerdo con Gallego, para Kant los seres humanos poseen la capacidad de percibir la representación, a esto lo denomina sensibilidad. Dicha representación varía en tanto la sensibilidad sea afectada por los objetos, esto determina que las representaciones se modifiquen en función de la aproximación a posteriori con el objeto.

Frente al constructivismo radical de Von Glasersfeld, señala elementos referidos a la experiencia, el conocimiento y los sujetos que se modifican de acuerdo a las relaciones mediatizadas por el medio en que se encuentran. De tal manera el constructivismo radical parte del supuesto de que la actividad cognoscitiva ocurre en el mundo de la experiencia de una conciencia que tiende a un fin. Ese fin nace del hecho de que todo sujeto cognoscente evalúa sus vivencias y hace que se repitan unas y que sean evitadas otras. Los productos de la actividad cognoscitiva, las construcciones y estructuras cognoscitivas, son juzgadas por como sirven al fin elegido (Gallego,1996).

Esto supone que los sujetos transforman no solo el objeto cognoscente sino se transforman conforme otorgan determinados fines a los objetos transformados por la experiencia, es decir, el sujeto altera sus conductas, o estructuras actitudinales, de acuerdo al cambio de representaciones.

Finalmente, Gallego recoge los elementos de los esquemas mentales de Piaget que permiten reconocer la estructura mental de cuya organización se desprenden los procesos intelectuales. Se trata de un proceso de organización y desarrollo individual en donde los contenidos se van amoldando en los esquemas mentales de acuerdo a factores internos (madurativos) y externos (Acciones del medio). Así lo describe:

Se refieren de manera general, a la construcción de una organización intelectual que guía la actividad del individuo [...] Dicha estructura se edifica en el cerebro, por lo que no está genéticamente programada en cuanto a las cualidades, detalles y contenidos particulares propios de cada individuo, de donde se concluye que no es transmisible con la herencia biológica y que de alguna manera se prepara desde el sustrato cultural. (Gallego,1997, pág. 194)

Dichos elementos conceptuales brindan el soporte a categorías emergentes que propone Gallego como ECMAA's (Estructuras conceptuales, metodológicas, actitudinales y axiológicas) que sustentadas en los principios anteriormente expuestos, abordan conceptualmente escenarios complejos del desarrollo del sujeto. Estas estructuras emergentes no son rígidas, sino que aparecen y se reconfiguran conforme al tipo de interacciones en las cuales se ve involucrado el sujeto a cada momento. Esta afirmación se basa en el hecho de que, si bien las representaciones son polivalentes, ellas no son fotografías de la realidad y su contenido significativo no posee límites precisos (Gallego, 2004)

### *1.5 Constructivismo: Una problemática latente*

Los anteriores apartados permiten recoger una serie de enunciados en relación al constructivismo que plantean interrogantes en su relación con el CCP pues entran a tensionar de acuerdo a la descripción cartográfica de Saldarriaga (2015), las líneas de fuerza al interior del campo relacionadas con el desplazamiento de las tecnologías de la enseñanza al aprendizaje. En efecto, y dadas ciertas condiciones expresas ancladas a dinámicas del aprendizaje, en contraposición a la enseñanza, se ven tensionadas dentro del campo, que como lo asegura Saldarriaga pueden ser cuestionadas: "Aunque ciertamente se requieren más investigaciones, hay ciertas

preguntas que ya se pueden hacer a esta nueva psicología educativa que pone en el centro, y en oposición a la noción de *enseñanza*, la noción *aprendizaje*” (Saldarriaga, 2015, pág. 69).

De esta manera, la escuela, el maestro y el infante serán interrogados y tensionados en la medida que el constructivismo como objeto problema del CCP toma fuerza para el desarrollo conceptual en el campo dadas sus relaciones con líneas de fuerza en la exterioridad e interioridad del mismo. Es decir, el constructivismo logra articular objetos de saber como la educación desde las determinaciones de las agencias internacionales, la apropiación de las TIC en el campo educativo, los discursos curriculares, entre otros (Línea de exterioridad del campo) a objetos “propios de lo pedagógico” como la escuela, la enseñanza, el maestro, la infancia, entre otros (Línea de interioridad del campo). Lo que se hace evidente en las reflexiones precedentes sobre el constructivismo y sus principios, donde sus relaciones configuran un escenario distinto en la comprensión de los objetos con los cuales se imbrican o escinden.

En este sentido, y a manera de síntesis de los problemas del constructivismo y su fundamentación, Zubiría abordará un análisis sobre la crisis de la escuela tradicional que anclada en los desarrollos de la psicología cognitiva propone un nuevo modelo de educación; Bustos propondrá una serie de niveles alrededor del constructivismo que guiará su accionar (epistemológico, psicológico y didáctico); Vasco reconocerá la proliferación de posturas dentro del constructivismo lo que propiciará una lectura plural fuera de intenciones de unilateralidad conceptual o establecimiento de verdades dado su carácter abierto y potencialmente modificable; Y finalmente, Gallego formulará su perspectiva desde una posición sobre el conocimiento que implica una interacción distinta entre el sujeto y el objeto pues supone la representación como forma de aproximación a la realidad, aspectos que serán retomados en el desarrollo de los siguientes capítulos.

Aquellos principios, como se menciona, tienen efectos en el CCP y se modifican en tanto transitan e interactúan con objetos en las diferentes líneas de fuerza, bien sea

en su interioridad o exterioridad, por lo tanto, los siguientes capítulos analizarán dichos efectos procedentes de la transformación de los objetos, dado que el constructivismo modifica sustancialmente las condiciones discursivas de cada objeto en el campo ¿Cuál es lugar maestro en las posturas constructivistas? ¿Qué papel cumple el aprendizaje y que aristas comporta? ¿Desaparece la enseñanza? ¿Por qué el énfasis en la autonomía, autoestructuración, autoconstructo? Estos cuestionamientos serán analizados desde la perspectiva del CCP para dar cuenta de sus alcances y los procesos de reconceptualización que se dan en los juegos de saber que configuran conceptualmente el campo (Saldarriaga, 2015) y dado el análisis de dichas reconceptualizaciones, aproximar una lectura al constructivismo como saber escolar.

## CAPÍTULO II

### DEL MAESTRO, LA ENSEÑANZA Y EL CONSTRUCTIVISMO

Para efectos del análisis, en las siguientes páginas se realiza una descripción en relación al concepto de *enseñanza* y *maestro* junto a su entramado conceptual, esto es, a sus conceptos afines. Lo que se da en función del análisis de algunos enunciados que se han abordado a lo largo del primer capítulo del estudio que tensionan las formas de comprender al maestro, al alumno, a la enseñanza y al saber pedagógico, como se mencionaba anteriormente.

De este modo, en un primer momento se efectúa una revisión sobre la forma en la que estos conceptos se han comprendido dentro de Horizonte Conceptual de la Pedagogía (HCP), los cuales han sido pensados principalmente en las tradiciones pedagógicas anglosajona, francesa y alemana.

En un segundo momento se caracteriza el Movimiento Pedagógico Colombiano y su comprensión del maestro y la enseñanza, el cual marca un hito para el magisterio colombiano ya que allí se alza una proclama desde los maestros en relación a su saber en el que proliferan múltiples propuestas respecto a cómo entender el mismo magisterio y su saber fundante.

Ahora bien, para iniciar el análisis según explican algunos pensadores de la pedagogía y de la educación contemporáneos, se ha venido constituyendo una nueva manera de concebir al maestro en las instituciones educativas y en la sociedad en general. Como lo describe Gert Biesta (2012) es una manera diferente de entenderlo, en la cual se erosiona aquella comprensión en la que el maestro se encuentra en la escuela para enseñar. Esta se desplaza por aquella en la que se le comprende como un sujeto garante del proceso de aprendizaje de los estudiantes (alcanzando objetivos puntuales del aprendizaje).

Dicha concepción insta a que la enseñanza deba ser objeto de control por parte de diversidad de instituciones gubernamentales y privadas en aras de la llamada calidad educativa. El término de calidad educativa, según explica Martínez:

Reordena el conjunto del sistema educativo, es decir, que sus efectos modulan no solo el gobierno de la educación sino también aspectos específicos del quehacer docente, las expectativas de los padres de familia, los procedimientos de las instituciones e incluso incide en lo que se considera importante realizar en el campo de la investigación educativa. (2015, pág.15)

Esto permite ver que la *proliferación* de dicho concepto (calidad educativa) dentro del CCP favorece la *reconceptualización* de la noción de maestro. Dicha proliferación, según explica Martínez (2015), tuvo el impulso de agencias internacionales, además de estudios e investigaciones que apelaban incesantemente por su importancia, las cuales van a marcar el hilo conductor que deberán tener los gobiernos sobre las prioridades de la educación que tendrán como principio la economía educativa, en términos de aumento de la eficiencia y la eficacia.

De esta manera, la reconceptualización de la educación es tensionada por la calidad, que según como lo entiende Martínez, se traduce en calidad de los aprendizajes, los cuales buscan la creación de ambientes de aprendizaje donde se facilite el “aprender a aprender” y no la formación de un hombre (como aquel planteado por la modernidad) y en función de ello, argumenta que “para que los alumnos aprendan a aprender, se requiere que los maestros dejen de enseñar” (2015, pág. 27).

Según lo anterior, al maestro se le desplaza de su lugar de saber, de su *Domus*<sup>11</sup> que es la enseñanza, desplazamiento que además se hace necesario para dar paso

---

<sup>11</sup>Del proto-italico *domo* (casa), y este del proto-indoeuropeo *dōm* (casa). Compárese el sánscrito *dám* [n.]/*dáma* [m.] (casa), el avéstico *dam* (casa), el griego antiguo *δόμος* (*dómos*, casa), el lituano *namas* (casa) y el eslavo eclesiástico antiguo *domъ* (casa). No ha dejado descendientes en lenguas romances, desapareciendo así de la familia el término estándar para "casa" en las lenguas indoeuropeas primitivas. El español *domo* viene, a través del provenzal, el francés y el



al aprendizaje, tal y como lo describe Biesta, apoyándose en la erosión de la enseñanza. Dicha perspectiva se puede relacionar con el tema objeto de la investigación, en la cual se puede identificar un movimiento de la enseñanza al aprendizaje, como uno de sus planteamientos centrales en el que se tensiona y reconceptualiza conceptos fundamentales de la Pedagogía.

Anclado a esto es pertinente preguntar entonces ¿Cuál es el lugar de saber del maestro? ¿Cuál es el lugar de la enseñanza en la educación? Y ¿de qué modo se caracteriza al maestro como sujeto que enseña? Preguntas en las que se cruzan y triangulan objetos problema como el Maestro, el alumno y el saber (y en el que se encuentra en el centro bien sea la enseñanza o el aprendizaje), temas que se exploran en las siguientes páginas.

### *2.1 El maestro enseñante: una lectura desde el horizonte conceptual del CCP*

La descripción a propósito del cómo conceptualizan el constructivismo los diferentes autores lleva a cuestionarse varias cuestiones que parecen problemáticas dentro de sus enunciados. De este modo, y tal como se señaló en la introducción el *horizonte conceptual de la pedagogía* tiene que ver con la *apropiación* de conceptos de las diferentes tradiciones, en efecto es necesario preguntar la forma en que se organiza dentro de las diferentes tradiciones un concepto que no es desarrollado con detenimiento por los autores descritos durante el primer capítulo del presente informe.

La enseñanza no solo requiere ser reflexionada desde sus cuestiones prácticas ni únicamente desde el CCP, sino que también es necesario prestarle atención al trabajo epistemológico el cual acuda a su historicidad y a sus documentos de fuente primaria. (Zuluaga, 1990).

---

italiano, del cognado griego *δῶμα* que significa "techo" o "tejado", aproximado al significado de hogar.

Así, por ejemplo dentro del HCP, se tiene el trabajo desarrollado por Juan Amos Comenio, que para Zuluaga (1999) abre todo un horizonte conceptual para la Pedagogía cuando produce su *Didáctica Magna*, en la que plantea una técnica especializada hacia la consecución de las virtudes máximas en la vida terrena; dicha técnica será una forma de enseñar “todo a todos” en la idea de una escuela común para toda la población en la que además del conocimiento se preparará para la vida en el seno del Dios cristiano. Esta preparación en la vida terrenal deberá ir encaminada hacia el uso fructuoso de las bestias en la tierra y hacia el “deleite del Dios supremo con su creación” (Comenio, 2010).

Para lograr este cometido, el mecanismo garante será la disciplina, la cual será la encargada de encaminar a los extraviados o extralimitados dentro de la escuela. Como asegura Comenio, será usada en pro de las buenas costumbres y para mitigar o contener las pasiones que pudieran llegar a desbordarse:

Quede, pues, sentado que a todos los que nacieron hombres les es precisa la enseñanza, porque es necesario que sean hombres, no bestias feroces, no brutos, no troncos inertes. De lo que se deduce que *tanto más sobresaldrá cada uno de los demás cuanto más instruido esté sobre ellos. Acabe el sabio este capítulo: El que no aprecia la sabiduría y la disciplina es un mísero; su esperanza (es decir, el conseguir su fin) será vana, sus trabajos infructuosos y sus obras inútiles* (2010, pág.23)

Según lo anterior, la disciplina correspondería a todos los hombres para ser formados en la humanidad y no ser “bestias feroces”. De esta manera, la idea de la escuela común y la aparición de la figura del niño como sujeto maleable y dirigible, son las ideas con las que se usaran técnicas para el gobierno o encaminamiento del comportamiento de los individuos de manera general y masiva. Será el paso “[De una] detección y corrección de vicios individuales [...]al mantenimiento del orden dentro de las escuelas” (Sáenz, 2007, pág.60) para que el niño no se desborde en el grueso de la sociedad. Esto se efectuará mediante el uso sistemático de la disciplina dentro de las escuelas que logrará que haya un “desplazamiento de prácticas directas a prácticas indirectas de autocontrol: el paso de acciones sobre

sí mismo a acciones metódicas e “intencionales” sobre el mundo, que purificarían la mente de pasiones, imágenes y pensamientos indeseables” (pág. 61).

Sin embargo, Comenio no fue el único con la idea de que la disciplina era el camino a la posible constitución de humanidad. Así, por ejemplo, Kant, quien no es considerado propiamente un pedagogo, pero a quien se le reconoce una importante influencia sobre la pedagogía, establece en sus reflexiones *Über Pädagogik* (2003[1803]) una serie de planteamientos en relación a las formas del cómo debería ser la enseñanza, la cual no se reserva primordialmente a los contenidos, sino que se cierce también sobre una educación moral que forme hombres en función de la sociedad.

Según Kant, en la primera línea de su tratado sobre pedagogía “El hombre es la única criatura que ha de ser educada” (2003[1803]: 29). Por tanto, el hombre deberá ser desnaturalizado de aquello que le es propio. Será un proceso de humanización y de ilustración del sujeto, un proceso en el cual se le prepara para la vida terrenal y social, ya no como un proceso de preparación para la vida extraterrena.

Dicho proceso irá encaminado hacia la ilustración del sujeto a través de la disciplina. Kant hace referencia a una disciplina que habitúa al hombre a diferentes situaciones de la vida convirtiendo la animalidad en humanidad, siendo así la parte negativa de la educación ya que pretende borrar esta animalidad innata del ser humano. Así, “la disciplina impide que el hombre llevado por sus impulsos animales se aparte de su destino, la humanidad; sometiendo así al hombre a las leyes de la humanidad y haciéndole sentir su coacción” (2003[1803], pág. 29).

Kant hace énfasis en un proyecto de humanidad, un plan o propósito de configurar al hombre de modo que cambie su animalidad para convertirla en humanidad, teniendo como fundamento alcanzar la perfección de la especie humana; alcanzarla tanto como la especie animal, ya que, a diferencia de estos, nosotros somos, según Kant, seres inacabados. Bustamante (2012), haciendo una lectura de Kant afirma

que “el ingreso a lo humano del homo sapiens sapiens es una puesta en posibilidad de aprender. La desnaturalización del humano mediante la disciplina se hace usando el lenguaje, pero termina introduciendo al otro al lenguaje. Se trata, entonces, de un efecto de formación [...]” (pág.170). Un ingreso al lenguaje que será generacional, ya que como asegura Kant, son los hombres los encargados de instruir a los propios hombres, y de esto procede no saber hasta qué punto de perfección pueda llegar a conseguir el hombre.

En este sentido, la inserción del hombre en lo humano conlleva ciertas condiciones sin las cuales sería impensable dicho asunto. Asegura Bustamante (2012):

[...] la característica de estar “impulsado” hacia la libertad sin límite, lo cual —de nuevo— constituye una tendencia a hacerse daño, es un efecto de haber sido introducido en lo humano que, no obstante, se convierte en un obstáculo para la instrucción. Y la instrucción resulta siendo la inmersión en el Otro de la cultura que, indefectiblemente, hace para el sujeto un destino, ya que —de nuevo— dejado a su albedrío, paradójicamente no tendría en su momento las posibilidades de hacérselo por su cuenta, a no ser que se le imponga de antemano... Con todo, el “impulso” señalado es ineliminable por completo y sobre ese resto el sujeto edifica, de manera singular, su respuesta y su posición frente al legado de la cultura. (pág. 170)

Con lo anterior analiza Bustamante, la entrada del homo sapiens sapiens a la forma humana, supone un “obstáculo” para la instrucción, por cuanto la entrada a la humanidad nos conlleva a estar “impulsados” a la libertad. Sin embargo, la instrucción es, en otros términos, la inserción del otro en la cultura, maestro a estudiante, quien enseña las cuestiones alrededor de la cultura mediante la cual el sujeto estructurará su propio lugar y toma de postura frente a la realidad.

Por otro lado, Rousseau quien explícitamente en su libro *El Emilio o de la educación*, contrario a otros autores que piensan como uno de los principales recursos para la educación la disciplina, considera que el niño debe ser naturalmente libre, educado en un medio que no sea la ciudad y uno en el cual se debe “dejar hacer al niño”, esto es, que aprenda por sí mismo, que considere sus ataduras en el mundo y que él sea quien forje su educación. Una educación que será fraguada con la

predeterminación e intervención de un maestro o Ayo en el medio para que sea el mismo niño quien construya su pensamiento generando para cualquier tipo de aprendizaje, la búsqueda de un sentido de necesidad por aprender. Según Noguera (2012), con Rousseau se percibe la superficie de emergencia de un nuevo discurso para el saber pedagógico, el cual describe así:

Locke [y así mismo Comenio y Kant], con su énfasis en la disciplina del entendimiento, en la constitución de hábitos, en la importancia del ejercicio, en la repetición se inscribe aun en el marco de la “gubernamentalidad disciplinar”, mientras que Rousseau inaugura, en el discurso pedagógico, la era de la “gubernamentalidad liberal”, es decir, establece una nueva forma de conducción, dirección (gobierno) del ‘hombre’, fundamentada en las ideas de naturaleza, libertad e interés (o deseo) del agente que aprende (el niño), en un ‘medio’ especialmente adaptado para tal fin (medio que ya no es la casa paterna, como en el caso del *gentleman* de Locke; ni la escuela, como en el caso de Comenio). Y en eso consiste la novedad de esa *éducation* rousseauiana. (pág.173)

Entonces se puede inferir que, a diferencia de los autores anteriormente descritos, Rousseau pretende que con ayuda del Ayo, el niño llegue a autoconstruir incluso su conducta y por esta vía hacer uso de su libertad. Y así como Kant propone un proyecto de humanidad o Comenio una escuela para todos, el proyecto propuesto por Rousseau será el de una libertad natural y perdurable, con la cual se configure al niño en un ambiente de educación natural ya que “si está forzado a obedecer, obra bien si obedece, pero tan pronto como pueda sacudir el yugo, lo sacuda y así obraría mucho mejor” (Rousseau, 1989).

Esta idea de la educación natural establece un camino para lo espontáneo y permite que la naturaleza del individuo proceda. Constituye además una nueva manera de entender a los sujetos y una perspectiva dentro del discurso pedagógico, la cual según Noguera (2012) tendrá repercusión en la psicología conductual y en las Psicopedagogías francófonas. De esta manera, “Tenemos, entonces, libertad y naturaleza como los conceptos más generales y, ligados a ellos, interés,

crecimiento, desarrollo, maduración y medio: todos ellos conceptos del nuevo lenguaje que, desde entonces y hasta hoy, permanecen en el horizonte de los discursos pedagógicos” (Noguera, 2012, pág. 174).

Discursos pedagógicos actuales como el constructivismo, que como asegura De Zubiria (2001) es heredera de los principios de la escuela activa, y esta a su vez encuentra uno de sus orígenes en los planteamientos pedagógicos elaborados por Rousseau, pero también de Pestalozzi, Fröebel, Tolstoi, Herbart, Dewey, Claparède, Ferreire, Cousinet, Freinet, Decroly, y otros.

En suma, según Zubiria, es posible encontrar una relación entre autores de la pedagogía moderna y el constructivismo en tanto sus objetos principales de análisis son fundamentalmente el maestro, el alumno y el saber, los cuales son tensionados en su manera de comprenderlos bien sea desde la enseñanza y la Formación como problema central, o bien desde el aprendizaje y la adquisición del mismo.

Ahora bien, dicha afirmación resulta problemática para la reflexión pedagógica dado que, en apariencia, y según el autor, el constructivismo parece ser una consecuencia lógica de la pedagogía moderna. Sin embargo, el constructivismo, como se verá en el tercer capítulo, es un conglomerado de postulados de multiplicidad de lugares tanto epistemológicos, como filosóficos y políticos, muchas de las veces agenciados por sectores externos al debate pedagógico.

Del mismo modo, la aproximación al CCP y su *horizonte conceptual*, permite ver que un solo concepto no puede llegar a reducirse a un ‘procedimiento’ en apariencia simple, dado que estos trabajos sobre Pedagogía establecen una “[...] trama de nociones que se refieren a la formación del hombre, al conocimiento, al lenguaje, a la selección del saber, a la escuela y su función social, a la concepción del maestro” (Zuluaga, 1990, pág. 45), conceptos que son una urdimbre en su construcción conceptual y discursiva.

## 2.2 De la Enseñanza y el Maestro: El Movimiento Pedagógico en Colombia

Dentro del campo proliferan enunciados procedentes de múltiples lugares externos e internos del CCP, muchas veces desde lo que Martínez define como el “gobierno de la opinión”<sup>12</sup>, entonces se torna problemático en términos conceptuales para el propio campo por cuanto tensionan las discusiones en su interioridad y propician modos diferentes de comprender, habitar y problematizar el mismo.

Hablar de la enseñanza en Colombia es necesariamente remitirse al Movimiento Pedagógico Colombiano y sus incidencias en la proliferación de investigaciones en relación a la Pedagogía y de igual manera concretar ciertas *condiciones de posibilidad*<sup>13</sup> para propiciar la discusión sobre aquel horizonte conceptual del maestro, la enseñanza, la pedagogía, etc., que se estaba desdibujando con la llegada de la tecnología instruccional en la educación y la implementación de políticas internacionales.

Así, el Movimiento Pedagógico Nacional se concibe de manera amplia como aquel movimiento intelectual de los maestros en función de recuperar la enseñanza como el saber fundante del magisterio, y con esto, la Pedagogía. Con esta idea se logra interpelar sobre el papel del maestro en lo intelectual, lo pedagógico y lo político; además de impulsar la lucha por las reivindicaciones laborales del magisterio también se impulsó una reflexión conceptual en relación a la Pedagogía.

---

<sup>12</sup> “En esta definición, “nada es verdad ni mentira, todo depende del color del cristal con el que se mira”. La indefinición de un campo semántico concuerda con el cuidado de su formulación retórica, a saber, de una aparente unidad y coherencia se pasa a la imposibilidad de llegar a una definición conceptual delimitada. La falta de definición por parte de organismos internacionales, expertos y agentes sociales confirma esta caracterización. En este sentido, al implicar una valoración singular sugiere diversidad de opiniones que no logran ir más allá de la simple conjetura.” (Martínez, 2015, p. 24)

<sup>13</sup> “La condición de posibilidad consiste en ubicarse en los estratos, en las procedencias conceptuales, las cuales son muy importantes para entender por qué un concepto se llega a formar. De igual forma, las procedencias de la formación de los objetos discursivos sirven para comprender por qué un objeto llega a formar. (Castrillón, 2002:2)” (Echeverry, 2015, P 155)

El Movimiento Pedagógico Nacional se constituyó, según lo plantea Abel Rodríguez (2002), en un encuentro de los maestros de la época con el saber pedagógico. “Hijos” de la tecnología instruccional, como afirma el autor, que se les negó, de alguna manera, la formación en relación a lo pedagógico con la aplicación de una serie de decretos y reformas<sup>14</sup> que implantaron la tecnología educativa<sup>15</sup> en la formación de maestros. Así lo describe:

Carentes de formación pedagógica, los maestros así graduados, fundamentábamos la labor de la enseñanza en la vocacionalidad y la experiencia empírica y no en el saber pedagógico y la reflexión. El ejercicio del magisterio lo asumíamos más como una ocupación o un oficio que como una actividad intelectual de carácter profesional. Por esta razón nos comportábamos más como funcionarios o trabajadores, que como profesionales de la pedagogía. La enseñanza era asumida como un asunto técnico, como tal, podía desempeñarse con el simple dominio de unas herramientas didácticas y el uso de unas ayudas metodológicas. Como no sabíamos nada de pedagogía nos venían muy bien los programas y las guías que enviaba el Ministerio de Educación Nacional, a las cuales nos apegábamos rígida y cariñosamente ante la dificultad para pensar y reflexionar desde la teoría nuestra propia práctica y experiencia. (Rodríguez, 2002. Pág. 16-17)

De esta manera, la situación que plantea Rodríguez da una entrada por la cual es posible pensar cómo toda esta serie de políticas y situaciones en relación al saber del gremio magisterial, entre otras, como el proceso de modernización<sup>16</sup>, fueron las condiciones en las cuales fue posible la discusión en el país sobre la Pedagogía. La aparición del Movimiento Pedagógico, que si bien nace de prácticas de tipo político, propicia una reflexión académica sobre la educación, la pedagogía, la didáctica, la enseñanza, y el S

---

<sup>14</sup> Decreto 1955 del 02 de septiembre de 1963, por el cual se reorganiza la educación normalista; Decreto 1710 de Julio 25 de 1963, por el cual se adopta el Plan de Estudios de la Educación Primaria Colombiana y se dictan otras disposiciones; Decreto 1964 de noviembre 20 de 1969, por el cual se autoriza a los establecimientos de educación superior la organización de programas académicos de duración corta y media en ciencias de la educación; entre otros.

<sup>15</sup> Implementación de currículos extranjeros, enseñanza por objetivos, diseño instruccional, Psicología educativa, etc.

<sup>16</sup> En Currículo Y Modernización (Martínez, 2003) Problematiza la *Modernización* en relación al proceso de “*mundialización de la educación*” donde la analiza desde dos puntos: “a la vez que colocaba a la educación como instrumento indispensable para obtener mayores niveles de productividad (la educación como factor de producción), instaura aquella en el horizonte de las necesidades de la población, como esencial de movilidad social (la educación como artículo de consumo).” (pág. 84)



saber, y asimismo, un análisis del impacto de estos en relación con la sociedad.

En este sentido, como lo entiende Zuluaga y Echeverry (1987), el Movimiento Pedagógico se puede entender como un movimiento por la hegemonía en relación a un saber, en el cual fue necesario preguntarse por los saberes difundidos institucionalmente, por la dificultad del maestro para encuadrarse en esos postulados, “ya que su presencia allí lo sitúa en la condición de un intelectual subalterno, objeto de saber, objeto de medidas preventivas, objeto de vigilancia, objeto de la legislación, objeto de categorías no pensadas en función de la enseñanza” (pág. 307-308). Así, el maestro es entendido, no como un sujeto de saber sino como un sujeto de control del saber.

Pero ¿de qué saben los maestros? Con esta pregunta al frente y dentro de los aires inspiradores del Movimiento Pedagógico los maestros e investigadores universitarios, como afirma Echeverry, se vuelcan sobre la investigación pedagógica y/o educativa<sup>17</sup>. Así es como se encuentra una amplia cantidad de producción investigativa durante este periodo en relación al quehacer del maestro, sobre la familia, la escuela, la educación, sobre didácticas específicas, paradigmas, enfoques y metodologías investigativas, entre muchas otras. Echeverry (2015) así lo describe:

Ahora, en esta corta primavera que llamamos Movimiento Pedagógico, la tensión entre maestros e investigadores no se resuelve, sino que se activa, y como resultado de dicha activación se produce una aproximación de los maestros a la investigación en dos direcciones: legitimación del saber pedagógico del maestro como saber experiencial y análisis de las funciones orgánicas que maestras y maestros desempeñan en la sociedad, tanto las gremiales como las que se involucran con la dirección del Estado y la sociedad civil, dentro de las cuales se cuenta con la

---

<sup>17</sup> “Entre dichas investigaciones se cuentan con las realizadas por el Grupo Federici, la profesora Aracely de Tezanos, el profesor Marco Raúl Mejía, el profesor Abel Rodríguez y los miembros del Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas, mientras que entre las experiencias educativas y pedagógicas se destacan las mencionadas por Peñuela y Rodríguez (2009) en su libro sobre el Movimiento Pedagógico. Entre estas experiencias están las del grupo de Ubaté en el departamento de Cundinamarca, la Escuela Popular Claretiana realizada en la ciudad de Bogotá, la experiencia pedagógica de Aipe (Huila), el proyecto de Candelaria (Atlántico) y la Escuela Pedagógica Experimental del Profesor Dino Segura”. (Echeverry, 2015, pág. 153)

educación. La aproximación de los maestros a la investigación y a los investigadores los lleva a ser portadores de un conocimiento sobre sí mismos y a buscar senderos para diferenciarse de los investigadores. Así las cosas, a los investigadores no les queda más remedio que volverse maestros, en el sentido de exteriorizar en el relato y la imagen los maestros que los habitan y formaron a través de sus vidas escolares, universitarias y cotidianas. (pág.153)

Así como lo muestra Echeverry, existió una amplia proliferación de investigaciones tanto como de prácticas adyacentes a esas investigaciones, dadas gracias al acercamiento de los maestros al saber pedagógico y a la reflexión que hacían sobre su trabajo, que a su vez, compartían con colegas de diferentes lugares tanto geográficos como epistemológicos. Esto, simultáneamente, surge como una necesidad sentida de los maestros de colectivizarse y dar a conocer aquellos esfuerzos que realizaban aisladamente o en grupos pequeños en aras de efectuar un cambio en sus prácticas escolares y educativas legitimando de esta manera su *saber experiencial*.

Pero, además de esto, existe otra consecuencia y es el vuelco que hacen los intelectuales o investigadores universitarios sobre la enseñanza en pro de encontrar aquellos fundamentos que entrañan aquel *gesto pedagógico*<sup>18</sup> dentro de la formación en la Escuela. Con este giro, entre otras cosas, se logró pensar la *Formación* como central dentro de la Pedagogía, así como lo hace Andres Klauss Runge Peña (2005) cuando, leyendo a Foucault, trata de situar el término de la *Épiméleia* como un gesto esencialmente pedagógico/formativo cuando el maestro pasa a ser un modelo de mimesis de autoformación, identificante hacia al alumno sobre ese modo de *ser*; o bien puede ser pensado, como lo aborda Alberto Martínez (2015), en clave de la preocupación de la Formación de maestros “desde otros lugares” en los cuales se logre tomar distancia de las lógicas actuales en las que prepondera la calidad, el funcionalismo, la utilidad, la relación de la formación con la productividad económica, etc. Un “otro lugar” como, por ejemplo, la experiencia.

---

<sup>18</sup> Término acuñado por Oscar Saldarriaga en: Oficio de maestro, saber pedagógico y prácticas culturales en Colombia, 1870-2002. En: Revista Pedagogía y Cultura. Vol. 6, Núm. 12 (2002) Historia Urbana - Imagen y Representaciones. Universidad Pontificia Javeriana.

### *2.3 Del Movimiento Pedagógico y su relación con el constructivismo*

Ahora bien, dentro del Movimiento Pedagógico, como ya se dijo, existió un auge y un gran interés en relación a la innovación e investigación pedagógica en función de tener una nueva manera de aproximarse a su saber. De esta manera, gran parte de las experiencias novedosas que se tienen en las escuelas del país puede decirse que tienen origen en el Movimiento Pedagógico. Una preocupación que empezó a ser descrita como un nuevo compromiso de los maestros hacia su práctica en la que se propició una manera diferente de aproximarse a su saber: “Esta nueva preocupación de los maestros ha puesto de presente su voluntad por hacer las cosas de otro modo, lo cual está contribuyendo decididamente a la renovación de la enseñanza” (Rodríguez, 2002. Pág. 53).

En efecto, la búsqueda incesante por la innovación permanente lleva a que se de apertura a diferentes interpretaciones que a la educación en Colombia respectan. En este sentido, y gracias a la proliferación de múltiples experiencias y posturas con la intención de dar nuevas comprensiones a la educación se propicia el acogimiento del constructivismo.

El constructivismo dentro de los aires renovadores del movimiento pedagógico, daba nuevos acercamientos e interpretaciones diversas a la tecnología instruccional y a la propuesta por la renovación curricular de la década del setenta. De igual manera, daba una propuesta alternativa a la llamada “educación tradicional” en función de la educación, la enseñanza, el maestro, el alumno y la pedagogía en la época. En este sentido, el constructivismo establece modos de acercarse y relacionarse con el conocimiento y al quehacer en la escuela a partir de la modificación de la relación entre maestro, alumno y saber:

Desde mucho tiempo atrás los docentes y los alumnos vienen desarrollando en las aulas una dinámica enseñanza-aprendizaje de tipo esencialmente verbalista y memorístico. Como es obvio, cuando tanto los docentes como los alumnos se

enfrentan a esta nueva forma de enseñar y aprender, se producen ciertos bloqueos. He aquí algunos de dichos bloqueos que posteriormente se superan, a medida que tanto los docentes como los alumnos se van formando y entrenando en la nueva forma de aprender y enseñar: - Los alumnos se sienten desorientados cuando se les insiste en la realización de proyectos o en la exploración de los materiales; usualmente esperan que el docente les indique todo lo que deben realizar y decir. Para el docente no suficientemente adiestrado en esta metodología es fácil dejarse seducir por las solicitudes de directividad y termina por desesperarse y desorientarse, rechazando lo nuevo y retomando lo ya conocido, lo que siempre ha hecho. (Bustos, 1981, pág.54-55)

Como se percibe, estas nuevas formas de relacionarse irán encaminadas ya no a la enseñanza como foco o problema, sino que se direccionarán hacia el aprendizaje (tema que se retomara en el siguiente capítulo). Por otro lado, es necesario recalcar aquellos “bloqueos” que se perciben en esta nueva manera de hacer en los alumnos y los maestros que desvían hacia una reanudación de sus anteriores modos de ejercer su quehacer.

En suma, el Movimiento Pedagógico brinda condiciones propicias para que el constructivismo florezca y prolifere en el ámbito educativo colombiano y que sea conocido por amplios sectores del mismo. Considerando en este sentido la reforma que se dio a mediados del ochenta en relación a la modificación de los planes de estudio para la época:

En los diez años desde la expedición de los programas del Decreto 1002 de 1984, hasta su derogación por la Ley General de Educación en 1994, podemos hablar de un auge del constructivismo en la educación, a la vez que de un auge del Movimiento Pedagógico del magisterio. (Vasco, 2011, pág. 28)

Sin embargo, como se podrá ver de manera más amplia en el siguiente capítulo, dicha proliferación del constructivismo converge también con el surgimiento de la tensión entre la enseñanza y el aprendizaje, lo que paradójicamente afectaría las luchas del magisterio en el movimiento pedagógico por la reivindicación del saber del maestro el cual, como se ha venido problematizando, queda rezagado frente a esta nueva perspectiva, arrojándolo como un orientador de procesos aprendizaje,

facilitador de aprendizaje, constructor de ambientes de aprendizaje, creador de estrategias para aprender a aprender, etc.

No obstante, la proliferación del constructivismo y el modo en que se percibe dentro de los autores referentes en el estudio, hace pensar que el constructivismo al transitar por la Escuela ha podido ser asumido en función de otro tipo de saberes no epistemológicos. Esto significa que puede ser concebido y circunscrito en otras instancias de la misma formación escolar ya no relacionados necesariamente con disciplinas de saber en la escuela, en la forma de asignaturas escolares, sino que tiene que ver con saberes relacionados con lo ético, lo político o lo estético, tema que se explorara en el desarrollo del cuarto capítulo.

## CAPÍTULO III

### CONSTRUCTIVISMO Y APRENDIZAJE

Al situar al constructivismo como objeto problema del campo conceptual de la pedagogía (CCP), como se ha venido mencionando, de acuerdo a sus condiciones como líneas de fuerza en la interioridad del CCP que según Saldarriaga (2015) se ubicaría entre las tecnologías de la enseñanza a las tecnologías del aprendizaje, es necesario reconocer que el constructivismo configura nuevos escenarios para las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje con la inserción de la psicología cognitiva. Barragán da cuenta del influjo del discurso psicológico en el campo como condición de posibilidad de un nuevo sujeto del aprendizaje que tendrá como elementos característicos, la posibilidad de construir su conocimiento, la autonomía como principio regulativo, y un sujeto maestro (mediador) que considera el desarrollo afectivo, social e intelectual del sujeto:

En el ideal cognitivista el maestro tiene que saber de desarrollo humano en lo social, lo afectivo y lo intelectual y reconocer además que este sólo es posible desde un individuo autónomo capaz de pensar por sí mismo, donde el aprendizaje como campo de injerencia producido por la teoría Cognitiva (constructivismo) es su condición de posibilidad. Igualmente, el sujeto de la enseñanza se ha desplazado hacia el sujeto del aprendizaje o hacia el sujeto como constructor de conocimiento por las recurrencias de los discursos sobre el desarrollo y la actividad mental en esta época 1991-2005. (Barragán, 2007, pág. 7)

Se produce así un desplazamiento centrado en el aprendizaje<sup>19</sup> que conlleva una red de conceptos como “*la inteligencia, acción, desarrollo, autonomía, habilidades y competencias* formando dominios de saber en relación con los sujetos que ha visibilizado e incluso transformado, el maestro, el alumno, el psicopedagogo entre otros.” (Barragán citado por Saldarriaga, 2015, pág. 70). Dichas posiciones desde la psicología cognitiva reunidas de manera general en el discurso constructivista atraviesan el campo de saber<sup>20</sup> de la pedagogía, lo tensionan y transforman.

---

<sup>19</sup> Sobre el desplazamiento de la enseñanza véase, Martínez, (1990); Simons & Masschelein, (2013); Biesta, (2016); Zuluaga et al. (1988).

<sup>20</sup> El saber es un concepto tomado de la teoría de Foucault por parte del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP) que constituirá un principio fundamental del campo pues en él transitan, se tensionan y reconceptualizan los saberes. Foucault (1970) comprende el saber cómo el “Conjunto

Zuluaga y sus colegas, analizan la constitución del campo en función de su interacción con los diferentes objetos que transitan por él, al respecto afirma:

El campo de saber de la pedagogía es disgregado y sus criterios de verdad son puestos en crisis por los desplazamientos y la multiplicación de sus objetos en las nuevas disciplinas, como la sociología de la educación, la administración educativa, la psicología educativa. Cada una de estas disciplinas se instala en diferentes elementos de la práctica pedagógica. Unas se apropian del sujeto (maestro-niño), otras de la institución y otras del saber. (2011, pág. 23)

Por lo anterior, es posible mencionar que los objetos de saber insertos en el campo transforman no sólo sus características conceptuales, dada la controversia sobre los criterios de verdad que estos comportan, sino a su vez median en las relaciones entre los sujetos, instituciones y saberes para regular su influjo y configurar una serie de prácticas que se producen en dicha mediación. En este sentido el concepto de práctica es fundamental porque permite dar cuenta de las condiciones por las cuales se configura un sujeto particular que es producido en las turbulencias históricas intervenidas por las relaciones saber, poder, subjetivación. Álvarez desarrolla el concepto de práctica desvinculando a éste de su concepción recurrente sobre lo que acontece en el aula, la escuela, o en la reflexión individual que el maestro hace sobre su práctica. Al respecto indica:

Todo saber está en relación con procesos instituyentes e instituidos, en procesos de subjetivación y en procesos lingüístico, esto es, en relaciones de poder, saber subjetivación; esta tríada es la que configura una práctica, es decir los discursos que nos constituyen, que nos nombran, que nos dan una existencia como sujetos y como culturas. [...] Lejos estamos de considerar la práctica pedagógica como lo que se hace en el aula o en la escuela, la noción de práctica es una noción metodológica, que alude a una relación en la que el sujeto, la institución y el saber mismo se producen. (2015, pág. 23)

Desde esta perspectiva, se evidencian los efectos de la irrupción del constructivismo como objeto problema del CCP como tecnología del aprendizaje que ha alcanzado y tensionado las diversas instancias de las relaciones saber, poder, subjetividad, las

---

de elementos formados por una práctica discursiva que son indispensables para la constitución de una ciencia, aunque no estén destinados a darle lugar. Un saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que así se encuentra especificada: el dominio por los diferentes objetos que adquirirán o no un estatuto científico” Este concepto permite elaboraciones posteriores de los miembros del GHPP en relación al *saber pedagógico*.

cuales derivarán en una serie de prácticas ancladas a diversos principios como la autogestión, la auto especialización, autonomía o la individualización.

El constructivismo sustentado en el aprendizaje, como se menciona en el capítulo primero, logra situarse en las líneas de problematización de la interioridad del CCP no sólo por su relación con los demás objetos que transitan, sino por el juego de fuerzas que lo han situado allí. Dicha “interioridad” ha sido un efecto del modo de existencia de los conceptos y los juegos de saber que en el campo de batalla han sido situados en un “adentro” (Saldarriaga, 2015), esto debido principalmente al desplazamiento de la enseñanza como elemento idiosincrático de la pedagogía. “Lo propio de la filosofía es el pensamiento. Lo propio de la Pedagogía es la enseñanza” (Martínez, 1990, pág. 17) Idea que es puesta en tensión dado que se estaría modificando las relaciones de sentido dentro del campo por la irrupción del aprendizaje, por cuanto éste configura nuevos modos de comprensión de los sujetos, pues serán ellos desde el plano individual quienes asuman un papel determinante en el qué y el cómo se aprende.

En ese sentido la inserción del aprendizaje al CCP supone una ruptura y un cambio de perspectiva con lo que se viene denominando de acuerdo a las posturas de los autores como “escuela tradicional” pues esta representa mecanización, repetición y rutina que no puede responder a las demandas del mundo globalizado, por cuanto se hace necesario un cambio de perspectiva en la escuela que transforme no solo métodos de enseñanza en el maestro, sino las mismas condiciones de quienes son objeto de dichos métodos, en este caso los estudiantes, dado que el estado contemporáneo de la globalización, exige cambios al anquilosamiento de la escuela pues se asume que ha quedado estancada en el tiempo y ya no corresponde social, académica o políticamente al escenario global contemporáneo, lo que conduce a afirmaciones como:

La escuela homogenizante, rutinaria, descontextualizada, mecánica, fragmentaria y repetitiva no se corresponde con un mundo social y económico cada vez más flexible, global, incierto y cambiante. Un mundo en el que la vida económica, política y social se tornó altamente diversa y flexible, no se corresponde con una escuela que enseña lo mismo a todos, y que lo hace de manera tan rutinaria. Más exactamente, la escuela actual no se corresponde con el mundo actual. El mundo



es flexible, cambiante y diverso, y la escuela sigue siendo rutinaria, inflexible, descontextualizada y estática. El mundo exige flexibilidad y creatividad para adaptarse a una vida profundamente cambiante, y la escuela asume currículos fijos delimitados desde siglos atrás. Unos jóvenes que vivirán en el Siglo XXI formados con maestros del siglo XX, pero con modelos pedagógicos y currículos del siglo XIX. Zubiría, (2013)

La escuela tradicional a la que se hace mención, parte de principios hetero-estructurantes<sup>21</sup> donde el alumno es un sujeto de no saber, obediente, que recibe del maestro las ideas, conocimiento y normas de acuerdo al contexto social en el cual se desarrolla. Así, la escuela tradicional propone expresamente al alumno como un sujeto que depende del accionar de un maestro que ocupa un lugar de saber, que imparte disciplina y que conduce las nuevas generaciones conforme unas series de normas para la adaptación en un sistema social determinado:

La Escuela Tradicional le asigna al maestro la función de transmitir un saber, al tiempo que el alumno debe cumplir el papel de receptor de los conocimientos [...] El maestro es un reproductor de saberes elaborados por fuera de la escuela, y el estudiante debe ser un reproductor de los saberes transmitidos en la escuela. (Zubiría, 2003, pág. 84)

La reproducción en la escuela se expresa de acuerdo a unos principios de atención, memorización, y repetición que se nutren en los desarrollos de la psicología conductual de principios de siglo XX adelantados por Pavlov, Thorndike, Skinner, y Watson que conciben al ser humano como un ente mecánico que funcionaba según la relación estímulo-respuesta sin considerar los fines, propósitos, metas o la estructura mental particular por la cual las personas determinan su vida (Gallego, 1997). De esta manera la educación en la escuela tradicional se concibe como una operación repetitiva y mecánica para la ejecución de tareas indistintamente al organismo que la realice, sea este animal o humano, su conducta variará en función de los estímulos que reciba. Gallego aclara:

---

<sup>21</sup> Categoría conceptual que desarrolla Louis Not (1983), para referirse a un modelo pedagógico en dónde el conocimiento agencia desde el exterior y es a través de la trasmisión, repetición y memorización dónde se afianzan los conceptos.

La educación, como entrenamiento para la ejecución de tareas, recibe el apoyo psicológico del behaviorismo y del conductismo operante, en la que todas las tareas eran asimiladas a rutinas para las cuales bastaba un entrenamiento en una actividad repetitiva, asimilada a los comportamientos de los gatos de Thorndike y las ratas de Skinner. [...] De esta manera, los comportamientos deseados se logran en términos de premios y castigo, reforzamientos o extinción de las conductas deseadas (1997. Pág. 73)

En ese sentido la escuela representa un escenario de transformación de las conductas en función de los agentes externos, en este caso los maestros, que operan sobre el individuo, su ambiente y el conocimiento al que accederán, pues desde esta postura el individuo es incapaz de construir el conocimiento dado que se encuentra conformado en la exterioridad de la escuela y son los maestros quienes se encargan de transmitirlo, disponiendo de él bajo criterios de unilateralidad. Bustos se refiere a esto como teorías del aprendizaje en oposición a las teorías interesadas por el desarrollo o la construcción del conocimiento en donde señala problemáticas en tanto dicha postura conlleva una posición 'pedante', la posible manipulación de la información y un apaciguamiento del aprendiz tras la figura de la *reproducción no creativa*. Bustos señala:

Las teorías del aprendizaje parecen llevar en si la maldición de la copia, la imitación y la reproducción no creativa por parte del aprendiz y su maestro. Ellas se generan como resultado de una concepción irreverente, arrogante y pedante por buscar el control del hábito, de las costumbres, de la repetición milenaria del saber ya construido y consignado en escritos, textos y tratados considerados como documentos sacros, inmodificables y solo repetibles por los maestros y aprendices (iniciados). Ellas concibieron a los aprendices como personas que debían ser instruidas en los secretos de la ciencia y las artes a partir del diseño y la programación de los discursos externos, provocados, manoseados y manipulados directamente por el instructor. (1988, pág. 3)

Aquí se expresa una cuestión sobre el conocimiento que ha sido un problema fundamental en los planteamientos constructivistas, el *transmisionismo repeticionista* no posibilita la construcción de significado de los contenidos, ni da espacio para la creatividad. Es preciso mencionar que el constructivismo no deprecia el valor de la memoria en el aprendizaje, no obstante, la concepción memorística del aprendizaje supone que la mente humana es un reflejo de la realidad exterior, una copia inalterable la cual no se puede dotar de significado: "la

esencia constructiva de significado y de formas de significar el intelecto se encuentra relegada hasta el punto de que raramente se le estimula en el quehacer educativo” (Gallego & Pérez, 1997). Esto expresa un primer movimiento en cuanto a la concepción de conocimiento que se adentrará en la escuela debido a la amplia crítica sobre las posturas reproduccionistas y mecanicistas por los sectores constructivistas.

De acuerdo a los postulados mencionados, la escuela tradicional agrupa diversas características que cuentan con una regularidad en los planteamientos de los autores estudiados que pueden describirse como:

1. Incapacidad para responder a las dinámicas sociales contemporáneas, por cuenta de una escuela homogenizante, rutinaria y rígida.
2. Procesos heterónomos dónde el alumno obedece, no sabe y accede al conocimiento conforme el maestro lo deposita.
3. El alumno aprende de manera memorística por medio de la repetición mecánica, pero no puede dar significado a aquello que aprende pues el conocimiento es una réplica inalterable de la realidad que se reproduce.

Las posturas descritas son ampliamente criticadas desde sectores emergentes de la educación y la pedagogía en Colombia que se oponen al fuerte influjo de la psicología conductual que se establecía como enfoque predominante anclado en la tecnología educativa desde el diseño curricular inspirado por los planteamientos de la psicología conductista, dado que esta representaba una instrumentalización del maestro por el diseño instruccional, en donde los contenidos se veían reducidos a objetivos específicos. Vasco menciona elementos de la crítica al diseño instruccional en clave del conductismo en la década del ochenta en un momento en que el país pasaba por momentos de reforma educativa; el Ministerio de Educación Nacional decide en 1981 evaluar junto a las facultades de educación, la Universidad Nacional y la Universidad de los Andes las propuestas de programas curriculares de Matemáticas y Ciencias Naturales.

El Grupo Federici conformado por Antanas Mockus, Carlos Augusto Hernández, José Granés, Berenice Guerrero, Jorge Charum y Luz Marina Caycedo encargados

por la facultad de ciencias de la Universidad Nacional para evaluar el programa curricular de Ciencias Naturales, no sólo realiza una crítica a dicho programa, sino que extienden ésta al diseño curricular fundamentado en la *tecnología educativa conductista*. Al respecto Vasco afirma:

Los colegas del grupo Federici criticaron finamente el programa de Ciencias Naturales, pero se extendieron a una amplia y aguda crítica a la idea misma de producir programas curriculares con la tecnología educativa conductista, que denunciaron como degradación positivista de la didáctica; al desmenuzamiento de los contenidos en objetivos específicos, que tildaron de "taylorización de la Educación" a la instrumentalización del maestro por el diseño instruccional que pretendía desarrollar currículos "a prueba de maestros", lo que consideraron una ofensa a la dignidad del maestro como intelectual orgánico y trabajador de la cultura. (2011, pág. 28)

De acuerdo a Vasco, la crítica de la hegemonía conductista estuvo respaldada por diversos planteamientos desde la sociología, la pedagogía, o la psicología genética que empezaban a abrirse paso en el escenario académico y político colombiano. La psicología genética, principalmente, logra situarse en el ámbito político debido a la llegada de Félix Bustos y Campo Elías Burgos a la nueva dirección general del MEN y el asesoramiento por parte de Carlos Vasco del grupo de matemáticas del Ministerio, luego de la jubilación de Carlo Federici quien lo elige para sucederle. De esta manera, se logra ubicar el discurso piagetiano contra el conductista en tres frentes de debate: fundamentos epistemológicos, psicológicos y pedagógicos<sup>22</sup> que se incluyeron en los fundamentos generales del currículo de 1984 del MEN (2011, pág. 25).

Con el posicionamiento político y académico del constructivismo y afirmado en las ideas de la psicología genética de Piaget se abre el camino a la reconceptualización de aquellas cuestiones mencionadas en el apartado anterior que resultan problemáticas en relación a la escuela tradicional leídas en perspectiva constructivista pues tendrán matices distintos en cuanto al conocimiento, el alumno, el maestro y características que determinan su conducta, pues el quid del asunto

---

<sup>22</sup> Revisar en el capítulo primero el segmento: De los peligros del constructivismo y sus niveles de interpretación.

residirá fundamentalmente en un problema del gobierno al auto gobierno. (Martínez, 2014)

### *3.1 Constructivismo, cognitivismo y aprendizaje*

El constructivismo y sus desarrollos desde la psicología cognitiva implican un giro importante en la concepción de sujeto y la relación de él con el conocimiento pues pasa de ser receptor y reproductor a un agente epistémico que construye representaciones sobre sí mismo y los otros sustentado como principio en el aprendizaje y no ya en los objetos enseñables que transmite en este caso el maestro (Gallego, 1993). Hay un movimiento que sobrepone al lenguaje del aprendizaje por cuánto la construcción del conocimiento supone un proceso de estructuración mental en el que cada aprendiente tiene la posibilidad de encontrar y transformar los sentidos de los objetos de aprendizaje, es entonces, el garante y agente primordial en el hecho educativo. Sobre este asunto señalan Gallego y Pérez:

Puesto que en el proceso de aprendizaje cada alumno y cada alumna cambian sus estructuras, entonces, transforman sus lecturas modificando la atribución de sentido al saber objeto de aprendizaje. En consecuencia, la aprendibilidad que le confieren a ese objeto de aprendizaje se ve también afectada, hasta el punto de que la atribución inicial de aprendibilidad que han elaborado cambia; es decir, cada alumno y cada alumna vuelven al texto de una forma diferente, forma que hace que dicho texto, a pesar de ser el mismo, sea a la vez distinto. (1998, pág. 4)

Se identifica en los planteamientos una racionalidad distinta sobre el sujeto que lo dota de un lugar de saber singular determinado por sus condiciones, en donde el maestro no interviene de manera directa pues es un saber que no le corresponde como propio y no está facultado a intervenir sino en la mediación del conflicto cognitivo bajo los parámetros del sujeto de aprendizaje.

El sujeto cognoscente será la piedra angular de las nuevas formas de educación escolar y en función de él, y su carácter activo, se debe encaminar toda labor a ejecutar: “El constructivismo opera en virtud de introducir el aprendizaje como una nueva forma de enseñanza, convertir al maestro en un mediador cognitivo que posibilite la emergencia de un sujeto de aprendizaje como constructor autónomo de conocimiento [...]” (Barragán, 2007, pág. 4).

El aprendizaje respondiendo a principios económicos<sup>23</sup> instaura la racionalidad de autogestión donde es el sujeto quién se hace cargo de lo que aprende y es a través de la operación sobre sí mismo que regula su conducta y puede ser conducido. Esto es denominado *como política de cambio y adaptación* que implica una nueva forma de conducción que compromete menos esfuerzos y recursos ya que la transformación de la conducta no depende directamente de los agentes externos:

Para este tipo de gobierno, los ciudadanos que experimentan el aprendizaje como una fuerza fundamental de adaptación tienen un rol estratégico porque garantizan la adaptación del capital humano. En esta racionalidad gubernamental, la política de cambio y adaptación se delega a cada emprendedor individual (o comunidad u organización) por separado. Adicionalmente, el rol del estado es ofrecer la infraestructura para la automovilización y las oportunidades para invertir en capital humano. Así, es el propio empresario de sí mismo quien debe tener una *política de cambio y adaptación* y quien es capaz de gerenciar su propia capacidad de aprendizaje de forma responsable, calculada y proactiva. (Simons & Masschelein, 2013, pág. 99)

En este sentido, el aprendizaje representa más que un proceso de estructuración de esquemas mentales y formación de representaciones, pues este supone un cambio progresivo sobre las representaciones de la realidad que en principio estarán constituidas por creencias básicas o suposiciones que se irán refinando para presentar posteriormente lecturas más elaboradas del mundo, en este sentido Gallego plantea:

Procede un cambio o transformación del nicho de suposiciones y creencias básicas sobre la estructura y funcionamiento de la porción de la realidad que se trabaja de las estructuras conceptuales y metodológicas que el aprendiz ha elaborado siguiendo dichas creencias y suposiciones como también de los intereses que ella

---

<sup>23</sup> De acuerdo a Martínez el aprendizaje logra introducir dinámicas de velocidad para aumentar la eficiencia la eficacia y la pertinencia, lo que permite optimizar el tiempo y los recursos en las acciones educativas, sobre ello expresa: “El tiempo de la enseñanza es valorado hoy como lento y derrochador, en su defecto nos lanzamos ahora a la velocidad del aprendizaje. Velocidad que introduce una racionalización de las acciones educativas, en términos de aumentar la eficacia, la eficiencia y la pertinencia; y que se van agrupar en un término genérico: calidad de la educación.” (2014, pág. 04)

despierta y, por tanto, de las representaciones y lecturas sistemáticas. (Gallego, 1993)

Resulta entonces un escenario de conducción de los sujetos que comprenden condiciones históricas complejas que configuran una manera específica de ser en el mundo. Encontramos aquí relaciones que permiten vincular problemáticas de nivel psicológico, epistemológico, metodológicos y pedagógicos del discurso constructivista en su tránsito por el CCP, cuyos análisis estarán principalmente enfocados en los procesos educativos signados por una dialéctica del aprendizaje como constructo individual, idiosincrásico y autónomo.

### *3.2 Tensiones de la Educación tradicional y la inserción de la gramática del aprendizaje*

Con lo anterior, es posible analizar ciertas regularidades que desde diversos lugares de enunciación (académico, político, social) han atravesado el discurso sobre la educación y más estrictamente han transformado las relaciones con el saber, los maestros y los estudiantes en la institución escolar.

Más allá de los debates que puedan suscitar las posturas epistemológicas o filosóficas sobre el constructivismo ya revisadas, cuando éste se inserta en el escenario pedagógico a inicios de la década del ochenta con el florecimiento del Movimiento Pedagógico Colombiano, es acogido por numerosos sectores los cuales intentan dar un horizonte de acción a lo que se ha denominado como *crisis de la educación tradicional*, la cual conduce a una proliferación en la producción académica principalmente desde el ámbito de la psicología cognitiva en educación que prioriza el lugar del sujeto en la construcción del conocimiento y la significación de los aprendizajes, lo que deviene en una pugna por un lugar de reconocimiento frente al enfoque conductual basado en la transmisión memorística y repetitiva.

Dicha proliferación propicia el encuentro de posturas que aunque divergentes en cuestiones específicas relativas a sus fundamentos, como se pudo constatar en el

primer capítulo, encuentran un común denominador, que para este caso, será el aprendizaje en función del constructivismo en la escuela. Allí se hallan elementos afines referidos, como ya se ha mencionado, a la autonomía, la auto-estructuración, la mediación y el significado. Es importante tener esto en cuenta pues a dichos caracteres circunscritos al aprendizaje le corresponden ciertas disposiciones didácticas que se han ido afianzando en la escuela a cuenta de la profusión de textos en clave constructivista y su acogida en el gremio magisterial debido a la posibilidad de cambio que representa frente un sistema educativo tradicional y en crisis.

De tal manera encontramos ciertas directrices o recomendaciones que apuntan al cambio metodológico en el quehacer del maestro para superar los obstáculos que arrastra un sistema en crisis con una 'didáctica predicativa'. Gallego y colegas, enuncian el papel del maestro en ciencias frente a estas nuevas perspectivas didácticas que habrán de guiar el accionar maestro, frente a un sistema que no corresponde a las necesidades de la actualidad sustentado en su modelo de aprendizaje como cambio conceptual, metodológico, actitudinal y axiológico (ECMAAs) revisado en el capítulo primero. Sobre ello anota:

A partir de la propuesta de aprendizaje como cambio conceptual, metodológico, actitudinal y axiológico, podría ser claro que el desempeño profesional del profesor de ciencias tiene que experimentar un cambio radical, en relación con la práctica habitual de una enseñanza por transmisión oral de contenidos, lo que aquí se llama didáctica del predicador. Para tal efecto es menester recordar lo afirmado por Demócrito, de que no se trata de aprender todo, a la vez que darle practicidad a la propuesta, de que se busca un "aprender a aprender", todo en contra de lo establecido por Comenio, en relación con lo de "enseñarle todo a todos, con ahorro de tiempo y fatiga", válida para el siglo diecisiete, pero no para hoy. (2004, pág. 119)

Es preciso anotar que investigadores como Rómulo Gallego, Félix Bustos entre otros, defienden que la enseñanza constructivista no puede ser prescrita puesto que ella promueve la flexibilidad en contraposición de la secuenciación y regulación estricta propia de sistemas mecánicos que a su vez iría en contra de lo que denominan 'espíritu de la enseñanza constructivista'. Félix Bustos afirma que se incurriría en un error de nivel didáctico en el constructivismo, como se evidencia en



el primer capítulo, al secuenciar una didáctica constructivista de manera rígida pues conduciría a un señalamiento erróneo sobre la preminencia de la elaboración teórica de los constructivistas frente a la realización de propuestas prácticas:

No es posible dar normas o reglas escritas y menos pasos secuenciados para la enseñanza constructivista, sí es posible precisar ciertos principios y recomendaciones que se están promoviendo con cierta flexibilidad y al investigar en otras áreas, como la enseñanza de las matemáticas. Este peligro lo denomina como la posibilidad de llegar demasiado pronto a proponer pasos exactos y secuencias precisas que matarían el espíritu de la enseñanza constructivista. (Bustos, 2001. pág. 201)

Por su parte, Gallego afirma que las condiciones de enseñabilidad de un saber obedecen a cuatro factores que interactúan entre sí de manera no lineal, razón por la cual la enseñabilidad no se pueda limitar a sistemas mecánicos pues no responden a la conexión entre: el enseñar (creación de ambientes epistemológicos pedagógicos y didácticos que propician experiencias de aprendizaje)<sup>24</sup>, la enseñabilidad (Disposiciones de los maestros sobre su saber para aproximarlos a los alumnos considerando la actitud del maestro frente a su saber, el lugar de la cultura, la aproximación previa de los alumnos al saber del maestro, y la construcción y sentido del saber dentro de propia comunidad magisterial), el aprender (cambio conceptual, actitudinal, metodológico y axiológico en donde el sujeto desde la complejidad que lo constituye construye y reconstruye las representaciones del saber) y la aprendibilidad (Disposición de la actitud por parte del alumno para la adquisición del aprendizaje). Estas correspondencias no pueden expresarse en relaciones de causalidad pues reduciría el amplio espectro de posibilidades con sus vinculaciones en el acto pedagógico y didáctico lo que supondría la vuelta a una pedagogía y didáctica transmisionista (1998).

Estas cuestiones en principio referidas a la didáctica expresan aspectos fundamentales sobre el modo de operación específico del constructivismo escolar en la actualidad, lo que sitúa un problema crucial que, como se ha venido sustentando a lo largo de este estudio, permite la emergencia y el desarrollo del

---

<sup>24</sup> Nótese a la enseñanza diluida en la gramática del aprendizaje, este aspecto se retomará posteriormente.

constructivismo escolar, esto es, la crisis inmanente de la institución escolar y el sistema educativo, factor *sine qua non* para la consolidación de unos saberes que en clave constructivista pretenden dar respuestas a una crisis lastrada por posiciones tradicionales e insuficientes para los desafíos contemporáneos.

La idea sobre la crisis de la escuela y la educación es una idea que persiste a lo largo de los diversos planteamientos constructivistas analizados, y es en gran parte un fenómeno globalizado en función de análisis internacionales que según Martínez (2015) piden “reformas”, “cambios” y “adaptaciones” en donde la educación ha fracasado insistentemente en sus procesos de adaptación a las nuevas dinámicas globales. Martínez citando a Coombs da cuenta de aquellos discursos que señalan el factor crítico de la educación dada su imposibilidad para renovarse frente a los cambios que acontecen en la sociedad:

Mientras la crisis se produjo en medio de una virtual expansión del conocimiento, la educación, como principal creadora y transmisora de conocimientos, ha fracasado, generalmente, en la aplicación a su dinámica interna de la función de investigación que ella realiza ampliamente para la sociedad. Ha dejado de infundir a la tarea docente, para su aplicación en las aulas, los nuevos conocimientos y métodos que se precisan para corregir la actual disparidad entre las necesidades y las realizaciones educativas. La educación se coloca así en una postura ambigua. Si bien exhorta a los demás al cambio, ella parece renuente a la innovación en sus propios asuntos. (Coombs citado por Martínez, 2015, pág.105)

Posiciones similares se pronuncian con persistencia para la exigencia de cambios y transformaciones en un sistema educativo que no se sobrepone a la crisis y es allí donde el constructivismo tiene sus condiciones de posibilidad por cuanto introduce una crítica a lo que se ha venido denominando como educación tradicional por su desfase con la realidad y en donde se postula como camino deseable por el cual habrá de transitar la pedagogía y la didáctica en la búsqueda de las transformaciones que se demanda un sistema envejecido y en crisis:

Ya sabemos que las tesis constructivistas, como los picos del Himalaya, están ahí, así estén cubiertos por la niebla. Ya sabemos que representan lo mejor, lo más alto y lo más interesante que hay en la epistemología, la sociología y la psicología del

siglo XX, y que la pedagogía y la didáctica van a seguir esa dirección. No veo cómo dar marcha atrás. Que se devuelvan los pusilánimes. (Vasco 1998, pág.32)

Lo anterior conlleva una transformación sustancial que modifica las dinámicas en la relación con el saber y sus actores (maestro, alumno), que para este caso, empezarán a estar conducidos desde la gramática del aprendizaje, en donde de acuerdo a Martínez el lugar de la crisis de la educación: “Exhorta a una dinámica en donde el papel de la función docente y la modulación del aprendizaje recomponen profundamente el lugar del maestro, la enseñanza y la pedagogía” (2015, pág. 104).

Es en este sentido que se configura un escenario de contestación a la lógica de verticalidad en el saber donde el maestro (sujeto de saber) transmite la información para que esta sea posteriormente memorizada y repetida por lo alumnos (depositarios del saber). Así pues, el constructivismo escolar aboga por una relación horizontal sustentada en el diálogo entre quiénes componen el acto pedagógico donde el maestro reconoce a su alumno como un sujeto de saber que debe ser estimado en la elaboración de estrategias para la adquisición del aprendizaje. En esta perspectiva Gallego plantea:

El pedagogo tiene que reconocer y aceptar igualmente el saber que los estudiantes han elaborado a lo largo de sus trayectorias vitales, sus estilos cognoscitivos, sus metódicas y sus lógicas demostrativas. Reconocimiento que es indispensable para el diseño de la estrategia de autotransformación. Los estudiantes no se reconfiguran sino con base en la estructura de saberes que conforman sus actualidades. Esto es ponerse en el lugar de ellos para reconocer la diferencia y prefigurar el nosotros. (Gallego, 1998, pág.100)

Hay que reiterar que en el constructivismo escolar prima el lugar individual de la construcción, pues como se ha podido constatar, es reiterativo el uso de conceptos como el auto-constructo, la auto-transformación, la auto-estructuración del aprendizaje, entre otros destacables autos en los que el individuo adquiere primacía en la adquisición del conocimiento frente al maestro que interviene cada vez menos sobre el sujeto y más sobre su ambiente para la generación de espacios que propicien la construcción del conocimiento. La investigadora Claudia Ordoñez pone

de manifiesto las potencias del constructivismo en función de la generación de ambientes que propicien el aprendizaje, al respecto indica:

El constructivismo nos obliga a relacionarnos de manera diferente con el conocimiento de nuestras disciplinas y, por consiguiente, a ayudar a nuestros alumnos a relacionarse de maneras diferentes con él. Además "...a nosotros los maestros nos permite alejarnos de un número limitado y limitante de las llamadas 'metodologías' ...propias de los salones de clase, para imaginar una enorme variedad de ambientes efectivos de aprendizaje, en las aulas y fuera de ellas, que realmente estimulen el acercamiento significativo y útil al conocimiento y su utilización. (Ordóñez, 2006, pág. 22)

Recogiendo estos planteamientos se puede evidenciar una transformación en el papel del maestro que se distancia de la figura de transmisor de saber para convertirse en un facilitador, posibilitador o mediador que interviene en el ambiente para propiciar la construcción del aprendizaje de manera individual. Se encuentra a su vez la difusión de la enseñanza inscrita en la gramática del aprendizaje por cuánto la enseñanza como elemento idiosincrático de la pedagogía termina volcada en la lógica del aprendizaje como su instrumento: "en el interior de posiciones de carácter deductivistas-constructivistas, enseñar requiere de reconceptualizaciones apropiadas. Podría afirmarse que es crear ambientes epistemológicos, pedagógicos y didácticos que propicien experiencias de aprendizaje en la contextualización anotada." (Gallego, 1998, pág, 6).

Lo anterior supone unas particularidades de lo que se ha configurado como constructivismo escolar el cual representa un saber que produce tensiones y transformaciones en las formas de relación de los sujetos que habitan la institución escolar.

Este saber, como se ha venido trabajando, tiene ciertas especificidades que lo diferencian de los discursos del constructivismo proveniente de las corrientes psicológicas, filosóficas o epistemológicas, pero dada la apertura, proliferación y reconceptualización de dichos discursos que se problematizan en relación al CCP y llegan al escenario Escuela pueden constituir un saber independiente signado por el aprendizaje, la instrumentalización de la enseñanza, la modificación de la relación maestro-alumno o la búsqueda de eficacia en los proceso de conducción de la

conducta que lejos de pretensiones epistemológicas brinda oportunidades para analizar distintos umbrales en el saber y diferentes maneras de ser sujetos en la contemporaneidad. Estas cuestiones serán desarrolladas en el siguiente capítulo.

## CAPÍTULO IV

### CONSTRUCTIVISMO: UNA APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE SABER ESCOLAR

Este capítulo pretende realizar una aproximación del constructivismo en relación al concepto de saber escolar en Colombia a través de un análisis documental en el que las lecturas de algunos postulados de exponentes del constructivismo en Colombia, que se ocuparon de pensar la educación, específicamente la escolar, y dadas las procedencias y tensiones del constructivismo y efectuada en la lectura desde el *campo conceptual de la pedagogía*. Entonces, es posible pensar que el constructivismo podría llegar a ser entendido desde *umbrales de saber* distintos al epistemológico como configuración de un saber normalizado y regularizado por el método empiro-positivista para atravesar umbrales que configuren y transformen las condiciones éticas, políticas y estéticas de los sujetos.

Esta lectura se da gracias a las interpretaciones que al respecto de saberes escolares en Colombia realizan Álvarez (2013; 2015) y Marín (2015) en sus respectivas investigaciones, en las cuales, exponen que este campo en sus desarrollos aun no es tan profuso, y requiere de trabajo investigativo. Ahora bien, dada la lectura de dichos teóricos, se proponen preguntas para futuras investigaciones sobre la escuela en relación al constructivismo como saber que circula dentro de ella.

#### *4.1 Aproximación al concepto de saber escolar*

El desarrollo de las siguientes páginas, como ya se ha anunciado, presenta una lectura en la cual el constructivismo podría llegar a entenderse, al menos en el caso colombiano, como una forma de saber el cual ha estado circulando dentro del campo de la pedagogía en la que se han yuxtapuesto discursos ubicados en diversos campos del saber, como se ha venido mostrando en los capítulos

precedentes, y que han sido reproducidos dentro del campo en apariencia ilimitado y amorfo de la educación. Foucault, en este sentido, entiende el saber como:

[un] Conjunto de elementos formados por una práctica discursiva que son indispensables para la constitución de una ciencia, aunque no estén destinados a darle lugar. Un saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que así se encuentra especificada: el dominio por los diferentes objetos que adquirirán o no un estatuto científico. (1970, pág. 306)

Un saber, que por una parte lo constituyen aquellos objetos de saber, conceptos y prácticas de los que se encuentra compuesto y que le pueden determinar o no un lugar específico en ciertos lugares de saber; por otra parte, se entiende como un espacio en el cual es posible posicionarse para tomar parte de lo que trata el discurso y en el que también surgen, desaparecen, resignifican y proliferan conceptos, que para este caso estarán inmersos dentro del renombrado constructivismo (Foucault, 2010).

Así, el constructivismo posee una procedencia variada tanto de sus lugares de enunciación como de su origen epistemológico en tanto se remonta a lugares de variado desarrollo histórico, conceptual y práctico. Del mismo modo, la inserción de los postulados que se acuñarán con el término "constructivismo" entrarán en la discusión de la escuela fundamentándose principalmente en conceptos de la llamada "escuela nueva" y su enfoque activo, junto a la inserción de la psicología cognitiva en la escuela, la cual se modulará mediante unidades discursivas características como: el rechazo a la escuela tradicional; el conocimiento y el desarrollo como auto-estructuración; el paidocentrismo; aprender haciendo; y la educación para y por la vida. Martínez afirma al respecto:

Este movimiento de avanzada, conocido como Escuela Activa o Nueva, plantea la erradicación de las formas tradicionales de enseñar en las que se apoyaba la escuela. Ante una práctica de la enseñanza sustentada en el magiscentrismo, la Escuela Activa propondrá el polo contrario: el paidocentrismo, que condena el ejercicio del discurso por parte del maestro para dar paso a la actividad libre del niño. Abonado el terreno por los avances vertiginosos de la psicología infantil, el campo de la enseñanza da cabida a una nueva concepción de la infancia en cuyos

vértices se encuentran los principios de actividad, necesidad, interés, edad mental, desarrollo, libertad, autonomía, etc., que exigen del maestro una apertura hacia el conocimiento de los procesos que se generan en el niño, y a aceptar este conocimiento como un nuevo parámetro para su acción. (2003, pág.3)

Dichos conceptos “líderes” que describe Martínez como actividad, necesidad, interés, edad mental, desarrollo, libertad, autonomía, etc. que dentro de sus posibilidades de enunciación se pueden yuxtaponer, imbricar, dispersar o relacionarse tangencialmente, ofrecen un cuerpo discursivo que, a pesar de su irregularidad derivada de los diversos lugares de enunciación a propósito de un discurso, en este caso el constructivismo, lo hacen nominable y descriptible y le confieren instancias de delimitación que permiten diferenciar sus caracteres en tanto discurso con objetos específicos (Foucault, 2010).

Así pues, haciendo visibles los elementos particulares de cada lugar enunciativo se emprende una labor de delimitación sobre el constructivismo que antes de establecer un arquetipo conceptual coherente dé cuenta de las dispersiones, la incompatibilidad, la heterogeneidad en sus postulados, como de sus relaciones y posibles solapamientos de las unidades discursivas en tanto el constructivismo escolar se configura a partir de discursos procedentes de diversos campos del conocimiento y del saber no epistémologizado. Al respecto expone Foucault:

(...) Si se buscara una unidad discursiva no del lado de la coherencia de los conceptos, sino del lado de su emergencia simultánea o sucesiva, de desviación, de la distancia que los separa y eventualmente de su incompatibilidad. No se buscaría ya entonces una arquitectura de conceptos lo bastante generales y abstractos para significar todos los demás e introducirlos en el mismo edificio deductivo: se probaría a analizar el juego de sus apariciones y de su dispersión. (2010, pág.51)

En este sentido, la tentativa de una aproximación de lectura del constructivismo entendido desde el concepto de saber da nuevos alcances y posibilidades de comprensión desde otros lugares distintos de análisis frente a un discurso, que para algunos autores llega a ser ampliamente acogido en la educación colombiana.

Este saber que circula, se posiciona dentro de la escuela y simultáneamente se convierte en fundamentación de la misma, se transforma en objeto de



reconceptualización dentro de ella. Frente a esto, Álvarez plantea que en lo que a ello respecta “la escuela, sus planes de estudio, sus textos, sus rituales, sus normas, sus actores, su arquitectura, la distribución de sus espacios, sus tradiciones y, en general, todas sus culturas no solo reflejan la realidad, sino que la construyen” (Álvarez, 2013, pág. 149). En este sentido, puede decirse que la escuela instituye sus propias formas de comprender y practicar dichos saberes al tiempo que esta misma se forja en su propia dinámica de autosuficiencia. Álvarez lo describe de la siguiente manera:

Siempre en la escuela se han producido saberes cuya naturaleza es única. Allí hay religión, siempre la ha habido; hay rituales religiosos, pero al producirse en la escuela se matizan y se diferencian de los de la parroquia; allí hay moral, formación en valores, pero al producirse en la escuela se diferencian de los de la familia o los de la ciudad; allí hay procesos de gobierno, más o menos autoritarios, más o menos democráticos, pero al producirse en la escuela se diferencian de los que regulan las ramas del poder público; allí hay arte, música, pintura, teatro y danza, pero al producirse en la escuela se diferencian de lo que sucede en las galerías, en los teatros, o en los escenarios de espectáculos; allí hay deporte, pero no es el mismo que el de los estadios o las pistas atléticas; allí hay ciencia, pero para pesar de muchos no es la misma de los laboratorios, ni las academias [...] Muchos de estos saberes no tuvieron su correlato en la vida social antes de que aparecieran en la escuela. (2015, pág. 25)

Así, Álvarez muestra la manera un tanto azarosa en las que un saber que transita por la escuela se transforma al llegar allí y también cómo este se desplaza del interior de la escuela, en tanto es producido en esta, a su exterioridad. De acuerdo a esto, como se mencionó anteriormente, el saber en su forma escolar suscita interrogantes en relación al campo de saber pedagógico y el constructivismo que resultan ser apremiantes dentro de un espectro investigativo que aún se encuentra en desarrollo.

En este sentido, Álvarez define los saberes escolares como “aquello que se configura como decible y visible en la escuela, en unos enunciados cuyos dominios de objeto, posiciones de sujeto y conceptos, lo distinguen de otros que operan en el saber pedagógico más amplio, dentro de una formación discursiva determinada”

(2015, pág. 26). Según esto, existe además una diferenciación marcada entre el saber pedagógico (en el cual asegura no existir un consenso claro dentro del *Campo conceptual de la pedagogía*), que lo define como aquel modo de ser del pensamiento que se configuró para el gobierno de sí y los otros, y bajo esta lógica, la escuela funda sus estructuras en esta manera de operar del poder (2015), y el saber escolar, el cual es distinguible en sus formas enunciativas, posiciones de sujeto y conceptos del saber pedagógico como tal, el cual, aunque transite por la escuela la trasciende a lugares más amplios de discusión.

En esta línea de pensamiento, Marín (2015) en su trabajo *Una cartografía sobre los saberes escolares* efectúa una indagación sobre la forma como emergen y circulan los saberes escolares o los saberes *en* o *de* la escuela en el distrito capital. Esto representó, según expresa, una búsqueda por las formas en las que el saber escolar circula en la escuela, a través de lo que denomina como un “archivo vivo y cambiante” que representa las propuestas, experiencias e investigaciones que los maestros formulan y propician desde sus intereses y necesidades.

En este sentido Marín, efectúa una diferenciación de los saberes escolares a partir de dos precisiones que contrasta. Por un lado, hace la distinción que con la preposición “de”, los saberes escolares refieren a aquellos saberes que le son propios, que se originan y modifican en relación a las condiciones de la escuela los cuales tendrían una serie de marcas que le son propias, como por ejemplo, una vinculación cercana a los fines de la educación. Por otro lado, con la preposición “en”, los saberes escolares refieren a un agrupamiento de saberes que hacen parte de la cotidianidad de la vida escolar, saberes que circulan en dicho espacio y que, eventualmente, pueden constituirse en la escuela o adaptarse en la interacción con los sujetos que la habitan, o con otras instituciones o estamentos sociales (Marín, 2015).

Marín (2015) localiza dos líneas de producción, definición y circulación de estos saberes *en* y *de* la escuela. Por una parte, una línea de estudios sobre los “saberes

enseñables”, que resultan de procesos de indagación al respecto de la formulación de postulados de pensamiento crítico después de los años setenta (pedagogías críticas, estudios poscoloniales, culturalismo). En estos estudios, los saberes que emergen en las disciplinas científicas, comúnmente asociados en la escuela a las disciplinas escolares, de manera usual distantes de saberes comunales, barriales, locales, y que habitan en las experiencias de la comunidad educativa (maestros, estudiantes, familias), son interpelados.

Dentro de esta misma línea de “saberes enseñables”, Marín describe un grupo de investigaciones en las cuales las maneras de producir y circular los saberes en la escuela se sustentan en los desarrollos que durante los años setenta tuvo la sociología crítica de la educación y la línea de historia cultural. Igualmente, la escuela desempeña un papel fundamental en la producción de saberes para la misma, y además, de saberes, que en términos de Álvarez, trascendieron la escuela y con frecuencia constituyeron comunidades de especialistas, traspasando un umbral epistemológico, de la escuela hacia el exterior, contrario a la línea anterior.

Por otra parte, Marín describe una segunda línea de estudios referidos a los “saberes sobre la enseñanza” los cuales se encuentran subdivididos: En primer lugar, algunos saberes que derivan sobre el ejercicio de la enseñanza que el maestro efectúa. De aquí proceden estudios en referencia a los “saberes enseñables” anteriormente descritos. En segundo lugar, de los saberes escolares, “saberes “de” la escuela o producidos, y que circulan “en” la escuela” (2015, pág. 19), referidos a las reflexiones que los maestros efectúan de su práctica como profesionales, y la cual posiciona al maestro como un productor de saber. Aquí se desarrollan estudios que analizan al maestro en dicha posición de productor que lo convierte en un intelectual de la educación, efectuando unos modos particulares de ser maestro y un saber propio de la actividad profesional, poniendo así en el centro de la discusión el oficio del maestro y los alcances de su práctica.

Hemos de detenernos en este punto para analizar en esta perspectiva los alcances del constructivismo en lo descrito hasta ahora. Siendo así, el constructivismo dado que no se podría establecer como un saber concreto el cual pueda ser enseñado en la forma de disciplina escolar, por su naturaleza dispersa, heterogénea, y su irregularidad discursiva, la ubicaríamos dentro de los “saberes sobre la enseñanza”, que aun teniendo las características ya descritas, el constructivismo provee un suelo epistemológico al maestro en el que puede llegar a justificar su práctica pedagógica y reflexionar alrededor de los alcances y límites de esa práctica.<sup>25</sup>

Sin embargo, los planteamientos de Marín proponen una línea de posible lectura, a la cual intenta acercarse este trabajo. Esta perspectiva de acuerdo a Marín establece que:

En este camino, se reconoce un cambio de la mirada, cuando se percibe que la pregunta sobre la cual se fundan los proyectos o experiencias propuestos por los maestros y maestras, no se refiere tanto a la enseñanza o aprendizaje de determinados contenidos de una disciplina o a sus usos, sino a la formación o conducción de unos modos de vida éticos, políticos o estéticos de los estudiantes. (Marín, 2015, pág. 21)

Este camino que propone, conlleva dos desplazamientos de suma importancia para la investigación sobre los saberes escolares. Por un lado, la fundamentación al respecto de la noción de formación, y el movimiento que de la enseñanza y el aprendizaje se da a la formación; por otro lado, el origen y los umbrales que constituyen los saberes que emergen y circulan en el espacio escolar, esto significa, de estudiarlos solo cuando cruzan umbrales epistemológicos a estudiarlos cuando cruzan umbrales éticos, estéticos, políticos, y que a su vez, modifican las maneras en las que se comprende la vida misma.

En esta vía, Rubio (2015) en su artículo *Saberes escolares en lenguajes y comunicación o saberes sobre el lenguaje en la escuela* analiza cómo la formación

---

<sup>25</sup> Recomendaciones o direccionamiento del quehacer del maestro que no está normatizado, ni responde a una estructura rígida de explicaciones de causalidad propia de una metodología transmissionista. Esto se retoma en el capítulo tercero sobre las consideraciones didácticas del constructivismo escolar.

de niños y jóvenes en lenguaje se acerca a umbrales de carácter ético y político “(...) en la medida en que los maestros tratan de proveer de situaciones a los escolares que les permitan desarrollar las capacidades necesarias para tener voz en el ámbito social, coadyuvar al despliegue de la autonomía y, en síntesis, al ejercicio de la libertad” (pág. 58), lo cual representa un ejemplo de pensar una aproximación a los saberes escolares en un área específica (Lenguaje) en función de la formación. Al respecto de esto último Rubio señala que:

Pensar en la formación, como nos señala Marín (2014), implica reconocer umbrales de orden ético y político para los saberes escolares, reorientar la mirada investigativa sobre las prácticas pedagógicas en torno al lenguaje, y reconocer que las posibilidades de dichos saberes en la escuela rebasan las preguntas por sus procesos de epistemologización y de trasposición. Es posible, en efecto, pensar que los saberes sobre el lenguaje en la escuela alcanzan umbrales diferentes de los epistemológicos y que, en ese sentido, abren un camino para la investigación, tanto en el campo de los saberes escolares, como en el de los estudios en lenguaje. (2015, pág.40)

Dicha perspectiva permite también reconocer las posibilidades de los saberes en la escuela y del cómo estos podrían pensarse más allá de los procesos de “epistemologización y de trasposición”, bien sea situados estos desde la línea de los saberes que provienen en principio de disciplinas escolares (como el anteriormente citado) o bien desde la línea a la que se ha acercado el trabajo, los saberes en la escuela o que circulan en ella, como lo es el caso del constructivismo.

Ahora bien, el umbral epistemológico según explica Marín, hace referencia a aquellos saberes que se “organizan en series conceptuales que alcanzan niveles de epistemologización, cientificidad y formalización, tales que son aceptados como conocimientos o disciplinas científicas.” (Marín, 2015, pág. 23). Esta organización es acompañada a la formación de especialistas en dicha sistematización conceptual que validan como verdadero o no. Estas formaciones discursivas logran cruzar el umbral epistemológico cuando logran mayor sistematicidad en su saber, menor dispersión, coherencia, desarrollo y definición de su saber constituyéndose en una disciplina o ciencia. Marín, citando a Foucault, lo explica de la siguiente manera:

En una formación discursiva pueden acontecer emergencias diferentes según el momento en que una práctica discursiva se individualiza y adquiere autonomía. Una forma es cuando en esa práctica actúa un único sistema de formación de los enunciados o ese sistema se transforma, ahí, la práctica alcanza su *umbral de positividad*. Otra forma es cuando “un conjunto de enunciados se recorta, pretende hacer valer (incluso sin lograrlo) unas normas de verificación y de coherencia y ejerce, con respecto del saber, una función dominante (de modelo, de crítica o de verificación); se diría que la formación discursiva franquea un *umbral de epistemologización*”. Una tercera forma ocurre “cuando la figura epistemológica así dibujada, obedece a cierto número de criterios formales, cuando sus enunciados no responden solamente a reglas arqueológicas de formación, sino además a ciertas leyes de construcción de las proposiciones, se diría que ha franqueado su *umbral de cientificidad*. Finalmente, cuando el “discurso científico, a su vez puede definir los axiomas que le son necesarios, los elementos que utiliza, las estructuras proposicionales que son para él legítimas, y las transformaciones que acepta, cuando puede así desplegar, a partir de sí mismo, el edificio formal que constituye, se dirá que ha franqueado el *umbral de la formalización* (Foucault, 1987, p. 315). Citado por: Marín, 2015, pág. 23

En este sentido, se podría llegar a describir una serie de saberes los cuales no cruzaron dichos umbrales de epistemologización o formalización, o que pudieron ser “descalificados como saberes no conceptuales, saberes insuficientemente elaborados: saberes ingenuos, saberes jerárquicamente inferiores, saberes por debajo del nivel del conocimiento o de la cientificidad exigidos” (Foucault citado por Marín, 2012, pág. 23). De esta forma, afirma Marín que una pequeña parte de los saberes logra llegar a constituir dicho nivel de formalización cruzando así umbrales de epistemologización, constituyéndose simultáneamente como saberes especializados de comunidades específicas.

Sin embargo, los saberes que quedan por fuera de dichos umbrales epistemológicos, por su falta de sistematicidad, consistencia conceptual, formalización, constituyen un amplio campo en el que proliferan saberes los cuales no requieren generar conceptos o constituir una materia prima para el conocimiento científico; estos saberes a su vez pueden llegar a cruzar uno o más umbrales. Así, “[...] los saberes pasarían umbrales de formalización que no están vinculados con su epistemologización o su cientificidad, pero sí con las formas de valoración y los

modos de relacionarse consigo mismo (umbral ético), con los otros (umbral político) y con el mundo (umbral estético)” (Marín, 2012, pág.24). De acuerdo a esto, se podría llegar a concebir el constructivismo bajo una posible lectura en la cual, si bien mucha de su fundamentación traspasa umbrales de epistemologización, cuando se concibe en la escuela, es decir, como un saber *en la escuela*, su constitución, su forma, su consistencia conceptual, podría cruzar umbrales distintos.

#### *4.2 El constructivismo y el saber escolar*

Basado en los planteamientos sobre el saber escolar, el constructivismo propone unas líneas para el análisis que permiten reconocer caracteres de una racionalidad distinta de la que sus principios epistemológicos, desde la filosofía y la psicología cognitiva, dotaron. El constructivismo dada su amplia discusión en diversas instancias sociales le permite pensar el problema de la formación desde una perspectiva crítica de lo que denomina comúnmente como “educación tradicional”, para lo cual cobra un papel determinante el desarrollo del constructivismo escolar.

El constructivismo discute con una concepción de la escuela reproductora, rutinaria, mecánica, descontextualizada e incapaz de dar respuesta a las demandas sociales en un mundo globalizado, afirmando su anquilosamiento e insuficiencia en los procesos formativos en los jóvenes. Al respecto Zubiría enuncia:

La escuela homogenizante, rutinaria, descontextualizada, mecánica, fragmentaria y repetitiva no se corresponde con un mundo social y económico cada vez más flexible, global, incierto y cambiante. Un mundo en el que la vida económica, política y social se tornó altamente diversa y flexible, no se corresponde con una escuela que enseña lo mismo a todos, y que lo hace de manera tan rutinaria. Más exactamente, la escuela actual no se corresponde con el mundo actual. El mundo es flexible, cambiante y diverso, y la escuela sigue siendo rutinaria, inflexible, descontextualizada y estática. El mundo exige flexibilidad y creatividad para adaptarse a una vida profundamente cambiante, y la escuela asume currículos fijados delimitados desde siglos atrás. Unos jóvenes que vivirán en el Siglo XXI formados con maestros del siglo XX, pero con modelos pedagógicos y currículos del siglo XIX. (Zubiría, 2013, pág.8)

En ese sentido, el constructivismo se opone a las dinámicas de una escuela inflexible, rutinaria y mecanicista que no responde a las problemáticas de un mundo cada vez más complejo e incierto. Con la cuestión sobre la mesa, se introducen elementos que dentro del análisis del constructivismo en educación sirven como principios para la transformación de lo que denominan “paradigma de educación tradicional” hacia un modelo aperturista y flexible que sitúa en el centro de toda labor formativa al sujeto cognoscente que será, para este caso, el responsable del qué y el cómo aprende.

Dicha perspectiva desde el constructivismo supone enunciados contrarios a la heteronormatización que desde la escuela tradicional plantean al maestro como sujeto depositario del saber, el alumno como reproductor de dichos saberes y, su relación como un vínculo jerarquizado en función de la obediencia, disciplina y sumisión que se le debe al maestro (Zubiría, 2010).

Ahora bien, para resolver dichos inconvenientes formulados por un modelo de educación ampliamente cuestionado desde diversas esferas sociales, el constructivismo utiliza las herramientas conceptuales que le brinda la psicología cognitiva de mediados de siglo XX para introducir un discurso en contra de la llamada “educación tradicional”.

De acuerdo con Álvarez, lo anterior tensionará y transformará significativamente la relación sujeto-institución-saber, lo que conducirá a una serie de prácticas, que en tanto discurso, comportan unas particularidades de la cultura escolar delimitadas por unas fronteras, en donde la escuela “no es un simple espacio de reproducción de la vida social o de las relaciones sociales de producción [...] Tampoco es el lugar instrumentalizado que pretende la política educativa, tal como lo han formulado los funcionalistas y tecnólogos de la educación durante muchas décadas.” (Álvarez, 2015, pág. 25). De tal manera, el constructivismo en la escuela se desarrolla conforme a las condiciones idiosincráticas de la institución escolar que instituye unos modos de apropiación en los enunciados y configuran singularidades en sus



modos de operación y tránsito en este espacio-tiempo específico que la escuela representa.

Un elemento fundamental del constructivismo es el enfoque conceptual sobre el aprendizaje, sustentado, como se menciona anteriormente, en las teorías de la psicología cognitiva, lo que representa un cambio sustancial en la racionalidad por cuánto está vinculado a los procesos de estructuración y representación individual del conocimiento. Como afirmará Coll el aprendizaje es “un proceso de integración, modificación, establecimiento de relaciones y coordinación entre esquemas de conocimiento que previamente se poseen, dotados de cierta estructura y organización que varía en nudos y relaciones a cada aprendizaje que se realiza [...] Se aprende cuando se es capaz de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido que se pretende aprender” (1999, pág. 16). Lo anterior difiere de la perspectiva heteronormativa en donde el conocimiento era depositado y se reproducía fielmente. Aquí el aprendizaje representa un elemento significativo de tensión que entrará a dotar de nuevos sentidos las relaciones sujeto-institución-saber en relación al campo conceptual de la pedagogía.

En el aprendizaje el sujeto cognoscente será la piedra angular de las nuevas formas de educación escolar y en función de él, y su carácter activo, se debe encaminar toda labor a ejecutar: “El constructivismo opera en virtud de introducir el aprendizaje como una nueva forma de enseñanza, convertir al maestro en un mediador cognitivo que posibilite la emergencia de un sujeto de aprendizaje como constructor autónomo de conocimiento” (Barragán, 2007, pág. 3). Este sujeto de aprendizaje regula su accionar bajo criterios de autonomía que le son propios, pues no depende del accionar directo del otro, en este caso el mediador, quien tiende puentes entre las estructuras cognitivas de los sujetos y los contenidos socialmente dotados de sentido, sin que ello implique una acción directa de instrucción, pues para este caso, el mediador representa un componente implicado en la labor educativa, no por ello primordial. A propósito de la función mediadora, Gonzáles & Parra afirman:

El profesor se sitúa en el baricentro del triángulo instruccional y se constituye en el mediador entre la estructura cognitiva del alumno, la estructura logocéntrica de los contenidos y las finalidades objetivas y subjetivas del aprendizaje. En tanto que mediador entre la actividad constructiva del alumno y los contenidos, posibilita la construcción de representaciones cognitivas de estos últimos adaptadas a las metas instruccionales. En tanto que mediador entre las características afectivo-emocionales de los alumnos y las metas instruccionales, posibilita la atribución de sentido a los contenidos. En tanto que planificador instruccional articula los contenidos y los objetivos en forma de competencias que puedan ser potencialmente asimilables por la estructura cognitiva del alumno, al tiempo que hace que le resulten retos motivantes. (2011, pág. 22)

Lo anterior expresa cambios en las condiciones del sujeto de la enseñanza, que bajo la denominación de mediador pasará a trabajar en función del aprendizaje por cuanto posibilita el aprender. Como enuncia Martínez, al instrumentalizar su conocimiento y objetivar su condición como operario en una cadena de optimización de aprendizaje que implica velocidad y efectividad en una sociedad acelerada donde el tiempo para el pensamiento es improductivo, por lo que el aprendizaje introducirá velocidad para la racionalización del accionar educativo en términos de *eficacia*, *eficiencia* y *pertinencia* (2014). Es preciso identificar que este escenario de amplia discusión sobre el aprendizaje y sus aristas manifiesta regularidad en las investigaciones a propósito del constructivismo y su incidencia en la escuela pues se encuentran procesos signados por el Autoconstructo (Gallego, 1993); Carácter idiosincrático y autoestructurante del aprendizaje (Zubiría, 2010) el aprehender y aprender (Vasco, 1990) o, situaciones de aprendizaje como concepción pedagógica (Bustos, 1985). Estas posturas demarcan un nuevo lenguaje que sitúa al aprendizaje como nuevo horizonte de la formación. Para este caso, una formación expresamente autónoma y escasamente intervenida por agentes externos, en función de la efectividad y la velocidad que supone una racionalidad sustentada en la autogestión, como se expone en el tercer capítulo.

Los enunciados expuestos sobre el constructivismo en la revisión documental posibilitan una lectura de aproximación desde los saberes que en la perspectiva filosófica descrita por Marín logran transitar por diversos umbrales. En principio el constructivismo puede referirse a saberes que cruzan un umbral epistemológico,

conforme hay una constitución sistemática desde la filosofía y la psicología sobre el problema del conocimiento y su constitución. No obstante, su entrada en la institución escolar otorga nuevos alcances que pasan por el tránsito en diversos umbrales como el ético o el político. Al situar, por ejemplo, el problema de la conducción de sí desde el aprendizaje (umbral ético), y las relaciones del sujeto de aprendizaje con el mediador, la escuela o la sociedad en su complejidad (umbral político).

Los saberes escolares leídos desde las posturas constructivistas tienen unas condiciones de singularidad que obedecen al contexto en donde transitan, se tensionan y modulan. Estos saberes del constructivismo en la escuela situarán como quid de la cuestión a la formación desde una racionalidad que considera la autonomía, prioriza el aprendizaje y transforma la figura de maestro, encauzando indefectiblemente como expone Marín (2015), otros modos de practicar la vida y ser sujeto en la modernidad.

## CONCLUSIONES

- Como se ha visto a través del texto, el constructivismo engloba una serie de nociones, conceptos, prácticas, objetos de saber y tensiones entre diferentes opciones teóricas, usualmente relacionadas con el cognitivismo. A su vez implica un desplazamiento tanto de la posición del maestro como del alumno, en tanto el lugar de la enseñanza debe ser desplazado para darle cabida también al aprendizaje. El constructivismo de igual manera incluye una serie de postulados, conceptos y nociones dispersas en otros campos como la filosofía, la psicología, la epistemología, la sociología, entre muchas otras, los cuales son tomados en ocasiones de manera parcial y fragmentada de esos mismos campos (algunas de ellas llamadas “ideas-fuerza”) y al ser retomadas por el constructivismo educativo se ha cohesionado y amalgamado en función de su comprensión.

Al ser asumido de esta manera, es relacionado como una noción conceptual que cuando es referida al problema educativo funciona como la nominalización de un agrupamiento de teorías y prácticas concernientes a una forma particular de comprender el funcionamiento de la cognición del ser humano y unas formas determinadas de desarrollarlo.

Ahora bien, tal como se hizo explícito durante el primer capítulo relacionado al constructivismo en su nivel epistemológico, el problema del constructivismo constituye una posible forma de analizar el conocimiento científico que circula en la escuela que puede ser relacionado con las “[...] reflexiones de los cambios en el arte, la economía y el derrumbe de las “metanarrativas” o grandes ideologías, espíritu éste que algunos han querido ver como propio de la “postmodernidad” o de las fronteras de las crisis de la modernidad.” (Bustos, 2002, pág. 205)<sup>26</sup>. Lo anterior, dado que desde la perspectiva del constructivismo el conocimiento ya no es solo para ser transmitido, sino que este debe ser reconstruido; reconstrucción en la que el lugar preponderante es de quien aprende y del método que se implementa.

---

<sup>26</sup> Cita que fue usada durante el desarrollo del primer capítulo y que ayuda a englobar dicha idea.

Por otro lado, y en relación con las líneas de tensión, el constructivismo logra articular objetos de saber tales como la educación desde las determinaciones de las agencias internacionales, la apropiación de las TIC en el campo educativo, los discursos curriculares, entre otros (Línea de exterioridad del campo) a objetos “propios de lo pedagógico” como la escuela, la enseñanza, el maestro, la infancia, entre otros (Línea de interioridad del campo). Lo que se hace evidente en las reflexiones precedentes sobre el constructivismo y sus principios, donde sus relaciones configuran un escenario distinto en la comprensión de los objetos con los cuales se imbrican o escinden.

Saldarriaga (2015) al proponer una cartografía de la ubicación de los problemas del CCP en relación a sus líneas de tensión, el constructivismo, si bien como se ha venido planteando a lo largo del texto se encuentra principalmente promovido por saberes correspondientes a líneas de tensión externas al CCP, esto es por aquellas “donde se pretende decidir qué saberes y conceptos pertenecen a su “interioridad” y cuáles no, y proponen cuáles serían los objetos, saberes y sujetos que deberían regir a “lo pedagógico”, o darle sentido y dirección.” (Saldarriaga, 2015, pág.45), haría parte de las problematizaciones internas del CCP en tanto estaría tensionando e interrogando en la actualidad al sujeto maestro, a la forma enseñanza y al saber de la pedagogía, anclados al horizonte del campo que han sido amplia y profundamente abarcados por las diferentes líneas de tradición pedagógica.

En suma, cuando el constructivismo es entendido como objeto problema dentro del CCP refiere principalmente a un conglomerado disperso de teorías gnoseológicas, cognitivas y de las formas de desarrollar dichas perspectivas del sujeto cognoscente en la educación que tensiona a su vez las formas de entender al maestro, a la enseñanza y al saber pedagógico, en contraposición del aprendizaje.

- A lo largo del estudio se pudo constatar, que el constructivismo encuentra sus condiciones de posibilidad en el discurso global sobre la crisis de la educación, el cual considera a la escuela como una institución inadaptable a los cambios e incapaz de responder a las demandas sociales en lo contemporáneo, lo que conduce a afirmaciones que destacan la falta de pertinencia de la escuela para su

tiempo y la necesidad insoslayable de repensar este espacio. Zubiría manifiesta su inconformismo con la escuela tradicional al afirmar:

La escuela tradicional a pesar de la profunda crisis que padece en Colombia, América Latina y el mundo entero, se resiste a cambiar. Se resiste a adecuarse a las nuevas demandas de la sociedad, pese a que los cambios sociales, económicos, políticos y culturales han hecho que una escuela centrada hasta el momento en la rutina, el aprendizaje mecánico, el cumplimiento y la obediencia pierda sentido en la época contemporánea [...] En estas condiciones hay que volver a pensar la educación y hay que trabajar por una escuela que favorezca el pensamiento, la comprensión lectora, el interés por el conocimiento, la solidaridad y la autonomía. (2006, pág. 16)

Es en el escenario de crisis de la educación tradicional propiciada por la masificación de la educación posterior a la segunda guerra mundial dónde proliferan discursos en contra de la escuela pues juzgaban sus tradiciones como improductivas, memorísticas, derrochadoras de tiempo, demasiado holísticas, interesadas más por los conocimientos que por la resolución de los problemas sociales (Martínez & Orozco, 2015).

Así pues, se ve la necesidad desde diversos ámbitos políticos, académicos y sociales en Colombia de repensar la educación fuera de los lugares comunes que representaban la automatización, la rutina, la repetición y memorización en un modelo de enseñanza fundamentado en la psicología conductista, pues no respondía a las necesidades de una sociedad en desarrollo y en constante crecimiento, de tal manera que empiezan a circular en el campo modelos de aprendizaje sustentados en la psicología cognitiva de Piaget que brindan un nuevo marco de referencia en la investigación pedagógica para la comprensión de la adquisición del conocimiento de acuerdo a unas estructuras madurativas que responden a un tiempo específico del desarrollo en el niño. Vasco da cuenta de la crítica hacia el conductismo como marco referencial predominante en la investigación educativa al declarar que:

El conductismo, con su metodología puramente funcionalista, no puede aceptar la postulación de estructuras subyacentes ni la imposibilidad de enseñar cualquier cosa a cualquier niño en cualquier edad. Pero los fracasos de las terapias

conductistas y el limitado éxito de la tecnología educativa de esa escuela, hicieron que los psicólogos y los educadores volvieran de nuevo los ojos a Piaget, y es posible decir que en este momento las escuelas de tipo cognitivo como la de Piaget empiezan a dominar la investigación pedagógica. (1981, pág. 40)

Estas críticas al modelo instruccional basado en la psicología conductista logran reunirse y expresarse de manera contundente en la consolidación del Movimiento Pedagógico Nacional a inicios de la década de 1980 que buscaba la reivindicación del papel pedagógico, político e intelectual del maestro, enfrentando a los “efectos deshumanizadores de la tecnología educativa (enseñanza por objetivos, diseño instruccional, psicología educacional conductista)” (Runge, 2012, pág.34).

El Movimiento Pedagógico es un escenario fundamental para la constitución del constructivismo como marco referencial en la investigación y práctica de los maestros pues reúne las críticas de amplios sectores de la sociedad en relación a la educación y la escuela que serán acogidos por los asesores del MEN. Para ese entonces Carlos Vasco y Felix Bustos, que fundamentados en la teoría de la psicología genética de Piaget y las amplias críticas al modelo instruccional, convergen en la reforma general del currículo de 1984 la cual introduce planteamientos que comienzan a considerar la importancia del papel activo del sujeto en la adquisición del conocimiento razón por la cual el maestro no tendrá que dominar exclusivamente el contenido que va a enseñar, sino que debe conocer de cerca los procesos y etapas del conocimiento humano que obedecen en principio a una maduración biológica como cambios físicos y fisiológicos desde el nacimiento para devenir en una maduración conceptual que representa el tiempo que requiere la gestación de ideas (Bustos, 1981).

El cambio de perspectiva frente al modelo instruccional respaldado por las críticas de los movimientos magisteriales y las políticas emergentes en materia educativa supuso una transformación sustancial en las formas de relación de los maestros y los estudiantes con el saber que estarían mediatizados por lógicas del aprendizaje, las cuales implican una aproximación preminentemente individual en donde el maestro no interviene directamente sino que genera situaciones problemas que

lleven al niño a “reflexionar sobre sus propias conclusiones y a percibir sus errores o fallas como aproximaciones a la verdad para a partir de allí generar el cambio conceptual” (Zubiría, 2001,pág.181). La figura del maestro enseñante cambia por la de guía, facilitador o mediador en el *ambiente de aprendizaje* que propicia de acuerdo a unas condiciones particulares de cada estudiante (saberes previos, circunstancias del contexto y cultura en la cual se inscribe) los significados de aquello que se aprende. En este sentido Coll Afirma:

Desde la concepción constructivista se asume que en la escuela los alumnos aprenden y se desarrollan en la medida en que pueden construir significados adecuados en torno a los contenidos que configuran el curriculum escolar. Esa construcción incluye la aportación activa y global del alumno, su disponibilidad y conocimientos previos en el marco de una situación interactiva, en la que el profesor actúa de guía y mediador entre el niño y la cultura, y de esa mediación –que adopta formas muy diversas, como lo exige la diversidad de circunstancias y de alumnos ante los que se encuentra-, depende en gran parte el aprendizaje que se realiza (1999, pág.19).

El constructivismo escolar pone de presente perspectivas formativas que implican la autogestión como principio regulativo lo que resulta conveniente para la reducción de tiempo y recursos en el proceso educativo, donde el estudiante es el principal responsable de lo que aprende por cuanto se autoestructura, autoevalúa, autotransforma o autoforma. Es esencialmente un cambio de la conducción a la autoconducción que flexibiliza el papel de los actores educativos en un mundo veloz y globalizado (Martínez, 2014).

El constructivismo en la escuela, de acuerdo a los análisis revisados, propone un escenario de ruptura con la educación tradicional que además de suponer la superación del modelo transmisionista en educación, puede dar respuestas a las demandas de un mundo en constante cambio que exige la reconstrucción permanente de sus sentidos. Como se menciona a lo largo del estudio, el constructivismo logra posicionarse como camino deseable por el que hará transito la pedagogía y la didáctica y es en ese tránsito donde se configuran multiplicidad de



tensiones, solapamientos y escisiones que transforman los modos en que se comprende el hecho educativo y sus actores.

En conclusión, el constructivismo irrumpe en el debate pedagógico colombiano de la mano de los discursos críticos a nivel global sobre la educación tradicional amparada en los modelos instruccionales de la psicología conductual. Dichos elementos son recogidos por un amplio sector del movimiento magisterial colombiano que buscaba frenar las pretensiones del Estado para controlar la práctica y despojar al maestro de su saber bajo los parámetros de la tecnología educativa.

Así, el Movimiento Pedagógico Colombiano centraba su atención en la recuperación de la pedagogía y la reivindicación de la figura del maestro, que se ensombrecía bajo la racionalidad instrumental, como trabajador de la cultura, profesional e intelectual de un saber que era protagonista y gestor de la participación política (Hernández et al, 2000).

A pesar de las posiciones críticas del Movimiento en función de recuperar lo que le es propio, al maestro y su saber, se produce un desplazamiento cuyas aristas no son suficientemente analizadas en el presente estudio, pero podrían ser suelo fértil para futuras investigaciones, que logra descentralizar aún más sus objetos, y es que la inserción del constructivismo en el debate educativo consigue atrapar y diluir, como se ha evidenciado, al maestro y la enseñanza en la lógica del aprendizaje. Como se menciona en el segundo capítulo, Vasco (2011) afirma que se puede hablar de un auge del constructivismo en educación a la vez que de un auge del Movimiento Pedagógico (2011).

Esto sugiere algunos interrogantes adecuados para futuras investigaciones cómo: ¿Por qué la lucha magisterial por la reivindicación de lo que le es propio supuso la agudización de la crisis por vía de la dilución de sus objetos característicos en la gramática del aprendizaje? ¿Qué condiciones históricas propiciaron dicho desplazamiento? ¿Hay que sostener la lucha por la recuperación de la enseñanza y el maestro en dicha perspectiva o podría considerarse el aprendizaje como

elemento articulador que supone una oportunidad para enriquecer conceptualmente el campo pedagógico?

La discusión sobre el constructivismo y específicamente el constructivismo escolar conduce a amplios debates que enriquecen el campo en tanto sean problematizados y sometidos a lecturas rigurosas que cuestionen sus problemas fundamentales, no tanto como problemas de orden didáctico, cuestión por demás ampliamente abordada, sino como oportunidades para la tensión de los saberes que transitan en el campo para su enriquecimiento y continua producción.

- Es bueno insistir que Echeverry (2009) no concibe el CCP como una herramienta para la investigación, sino como una espacialidad en la cual transcurren diversidad de discursos los cuales son tamizados y filtrados por conceptos lente, que responden a una historicidad dentro del campo. De igual manera es importante aclarar que para esta investigación el CCP es entendido como una herramienta analítica de investigación que se sirve de ciertas herramientas del campo como la proliferación, la apertura, la pluralidad, el saber, el horizonte conceptual, entre otras, para tensionar conceptos, saberes, prácticas y objetos dentro del campo.

Leer al constructivismo desde el CCP, permitió plantear la hipótesis de lectura sobre el constructivismo entendido como saber escolar. Esta hipótesis requerirá de mayores desarrollos, entre otras cosas, porque el campo mismo de los saberes escolares, como ya se ha dicho, no ha sido suficientemente explorado, pero como lo afirma Marín (2013), este campo resulta promisorio para la investigación pedagógica, en tanto es posible explorar de qué manera existen unas ciertas producciones de discurso en la escuela y se formalizan de diversas maneras dentro de ella.

Lo anterior, nos conduce a pensar que el constructivismo pudo haber sido formalizado en la circulación de su discurso en el espacio escolar. Esto se plantea a manera de hipótesis ya que, para corroborar dicha hipótesis, la investigación tendría que responder a un segundo momento de inmersión dentro de la escuela

realizando análisis discursivos de la producción intelectual de la escuela y los maestros, para identificar cómo el constructivismo es conceptualizado y formalizado como un saber escolar. Dicho momento, sobrepasa esta investigación y los alcances de esta, pero lo cual se espera pueda ser desarrollado en futuros estudios.

Como se describió en el capítulo cuarto, el saber lo constituyen objetos de saber, conceptos y prácticas de los que se encuentra compuesto y que le pueden determinar o no un lugar específico en ciertos lugares de saber. De esta manera, el constructivismo en la escuela, como se vio, ha venido constituyéndose por la vía de multiplicidad de discursos y de campos. Así, una aproximación de lectura del constructivismo entendido desde el concepto de saber escolar da nuevos alcances y comprensiones desde otras posibilidades analíticas. Por ejemplo, el constructivismo entendido como saber escolar, podría estar siendo comprendido en las reflexiones de los maestros ligado a la idea de *formación* la cual está relacionada con el problema de la constitución de *Hombre* y de *Humanidad* en la contemporaneidad, y al hacer esto, se efectúa un repliegue sobre el mismo campo que fortalecería planteamientos anclados a la historicidad conceptual de la pedagogía.

En todo caso, el constructivismo no debe ser leído ligeramente como si este fuera un modelo, una perspectiva o un paradigma, ya que como se vio en el transcurso de los capítulos, el entramado conceptual de la pedagogía tiene bastantes puntos por discutir a dichas posturas.

Finalmente, esta investigación ha sido motivada por tratar de entender de qué se trata aquella nominación general conocida como “constructivismo en la escuela”. De esta manera, procedimentalmente se consideró como primer paso generar un balance de cómo este ha sido trabajado por ciertos autores que han sido prolíficos en sus elaboraciones y que han resultado, producto de su actividad académica y profesional, influyentes para el campo de la educación en Colombia. Sin embargo, es importante resaltar que hará falta investigación para poder identificar de manera más concreta las posibles relaciones que esta tiene. Ahora bien, a pesar de la falta

de investigación sobre el tema, el campo de los saberes escolares resulta promisorio para la investigación.

El constructivismo en la escuela emerge como un lugar común de la educación al cual parece que acuden los maestros para dar explicación o fundamentación a su práctica. Este surge como un deber ser contemporáneo en la educación, ya que como se vio a través de la lectura de los autores, se denota como un opuesto a la educación tradicional, y los maestros al no querer ser vistos desde esa lógica, se asumen constructivistas. Este estudio a pesar de no ser una investigación de campo plantea ello, ya que esto puede ser leído en los textos de los autores, en las producciones intelectuales de los maestros y posiblemente en los ambientes escolares.

Con esta primera lectura que se ensaya del constructivismo como saber escolar habrá que preguntarse a falta de claridad sobre las implicaciones para el mismo campo conceptual de la pedagogía ¿Qué posibilidades analíticas tendría el hecho de considerar el constructivismo como saber escolar? ¿Qué tipo de posibilidades analíticas conllevaría considerar el constructivismo como saber escolar sobre el mismo campo? ¿Qué tipo de diálogos implicaría con otras disciplinas como la psicología, y más específicamente aquellas relacionadas con los cognitivimos, plantear al constructivismo como un saber escolar? ¿El constructivismo al ser asumido como saber escolar dentro del campo, más allá de ser un objeto tensional, podría llegar a ser visto como un saber articulador que posibilita el dialogo con otros campos desde el mismo campo?

## BIBLIOGRAFÍA

### ***Bibliografía Base***

- Bustos, F. (1972). Proyecto de Investigación sobre el desarrollo de las estructuras lógicas elementales en los niños colombianos que cursan la primaria. ICOLPE
- Bustos, F. (1981). Estrategias didácticas para mejorar la práctica docente Editorial "Grupo Libertad" - Cúcuta N.S.
- Bustos, F. (1985). Estrategias didácticas para la formación profesional de instructores (Enfoque piagetiano)
- Bustos F. (1988). ¡EVALUACIÓN INTEGRAL RESPUESTA A LA PROMOCIÓN AUTOMÁTICA! Cuaderno N° 1.
- Bustos, F. (2002). Peligros del constructivismo. Educere, julio-septiembre, 204-210
- De Zubiría, J. (2001). De la escuela nueva al constructivismo. Un análisis Crítico. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá.
- De Zubiría, J. (2004). ¿Qué modelo pedagógico subyace a su práctica educativa? En: Revista Magisterio. Educación y Pedagogía. No. 12. pp. (1-11)
- De Zubiría, J. (2010). Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá
- De Zubiría, J. (2006). Las competencias argumentativas: La visión desde la educación. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá
- De Zubiría, J. (2013). El maestro y los desafíos a la educación en el siglo XXI. En: Revista REDIPE, No. 825, pp. 1-16

- Gallego, R. (1993). Discurso sobre el constructivismo. Rojas Eberhard Editores. Bogotá
- Gallego, R. (1996). Discurso Constructivista sobre las ciencias experimentales una concepción actual del conocimiento científico. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá D.C
- Gallego, R; Pérez, R. (1997). La enseñanza de las ciencias experimentales. El constructivismo del caos. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá D.C
- Gallego, R. (1998). Saber pedagógico una visión alternativa. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá D.C
- Gallego, R.; Pérez, R. (1998). Aprendibilidad - enseñabilidad - educabilidad: una discusión. En: Revista Colombiana de Educación, pp. 66-89. Universidad Pedagógica Nacional.
- Gallego, R.; Pérez, R; Torres, L. (2004). La construcción escolar de las ciencias. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá D.C.
- Vasco, C. (1980). Teoría de sistemas y metodologías científicas. En: Revista Ciencia, Tecnología y Desarrollo, 4(4), 463-482. Bogotá, COLCIENCIAS.
- Vasco, C. (1981). Piaget y la enseñanza de la matemática. En: Un nuevo enfoque para la didáctica de las matemáticas. pp. 39- 49
- Vasco, C. (1989). Teoría de sistemas y teoría de la comunicación en los procesos del aula escolar. Signo y Pensamiento (Bogotá), 8 (14), pp. 45-70.

- Vasco, C. (1990). Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica. En: Pedagogía, discurso y poder. pp. 107-122.
- Vasco, C. (1991). Significado educativo del libro de texto. En: PEÑA BORRERO, Luis Bernardo. (Comp.). La Calidad del Libro de Texto. Bogotá: secab/cerlalc/ men/pontificia Universidad Javeriana.
- Vasco, C. (1994). Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales. [Documentos Ocasionales, 54. Tercera edición]. Bogotá: CINEP. (Primera edición, 1989. Segunda edición, 1990).
- Vasco, C. (1998). Constructivismo en el aula: ilusiones o realidades? En: Criticas contemporáneas al constructivismo: el constructivismo, ¿misión imposible? Editorial Universidad Javeriana. Colombia
- Vasco, C. Et al. (2002). Posmodernidad, Ciencias y educación. Editorial Universidad Javeriana. Colombia
- Vasco, C; Martínez, A. & Vasco, E. (2008). Educación, pedagogía y didáctica: Una perspectiva epistemológica. En: Filosofía de la Educación. Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía, Tomo 29. Madrid: Trotta y Consejo Superior de Investigaciones Científicas, pp. 99-127.
- Vasco, C. (2011). La presencia de Piaget en la educación colombiana, 1960-2010. En revista Pedagogía y Saberes No. 60, pp 15-40. Universidad Pedagógica Nacional.
- Molano, M. (2011). Carlos Eduardo Vasco Uribe. Trayectoria biográfica de un intelectual colombiano: una mirada a las reformas curriculares en el país. En Revista Colombiana de educación, No. 61, pp 161-198. Universidad Pedagógica Nacional.

## **Bibliografía consultada**

- Álvarez, A. (2013). Las ciencias sociales en Colombia: Genealogías pedagógicas. Bogotá: IDEP.
- Álvarez, A. (2015). Del saber pedagógico a los saberes escolares. En: Pedagogía y saberes No. 42. 2015, pp. 21-29. Universidad Pedagógica Nacional.
- Barragán, B. (2007). Del análisis de la trasmisión al análisis de la construcción: la emergencia del paradigma cognitivo en la educación colombiana. En: Actualidades Investigativas en Educación. Instituto de Investigación en Educación Universidad de Costa Rica.
- Barreto, C; Gutiérrez, A.; Pinilla, D.; Parra, C. (2006). Límites del constructivismo pedagógico. En: Educación y Educadores. No.1, volumen, 9
- Biesta, G. (2012). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. Traducción de: Noguera, C. En: Phenomenology & Practice, Vol. 6 (2012), No. 2, pp. 35-49
- Bustamante-Zamudio, G. (2012). Pedagogía de Kant: ¿una filosofía de la educación? En: Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 5 (10), pp. 155-171.
- Comenio, J. (1922). Didáctica Magna. 1º Ed. Madrid, España.
- Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Coll, C. (1997). ¿Qué es el constructivismo?. Magisterio Rio de la Plata. Argentina



- Coll, C. (1999). El constructivismo en el aula. Barcelona: GRAÓ.
- Echeverry, J. (2009) Un Campo Conceptual de la Pedagogía: Una contribución. Trabajo de investigación para optar el título de Doctor en Educación. Universidad del Valle, Colombia
- Echeverry, A. (2015). Desplazamientos y efectos en la formación de un campo conceptual y narrativo de la pedagogía en Colombia (1989 – 2010). En: Echeverri, J. (Ed.) Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Foucault, M. (1970). La arqueología del saber. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2010). La arqueología del saber. 2ª. ed. rev. Siglo XXI. México
- González, J; Pons, R. (2011). El Constructivismo hoy: Enfoques constructivistas en educación. En: Revista Electrónica de Investigación Educativa, pp. 1-27. Universidad Autónoma de Baja California. México
- Guerrero, C. (2011). La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia, 1973-2007. Tesis presentada para optar al título de: Magister en Historia. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Historia. Bogotá, Colombia.
- Kant, I. (2003[1803]). Pedagogía. Akal Editores. Madrid, España
- Kant, I. (2007). Crítica de la razón pura. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Khun, T. (2013). La estructura de las revoluciones científicas. 4º edición en español, Fondo de cultura económica. México

- La Rotta, E. Desentrañando la lógica interna del Constructivismo Social de Vigotsky. En: (Pensamiento), (Palabra) y obra. No. 4, Volumen, 4, pp. 76-82
- Marín, D. (2015). Una cartografía sobre los saberes escolares. En: Saberes, escuela y ciudad: Una mirada a los proyectos de maestros y maestras del Distrito Capital. Bogotá: IDEP. pp, 13-39
- Martínez, A. (2002). "Currículo y Modernización", Segunda edición. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Martínez, A. (2003). La enseñanza como posibilidad del pensamiento. En: Pedagogía y Epistemología. Cooperativa editorial Magisterio, Colombia.
- Martínez, A. (2014). Políticas del aprendizaje. En: XVIII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación. Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez, M. Et al. (2015). Pensar la formación de maestros hoy: una propuesta desde la experiencia pedagógica. 1a. edición. Universidad Pedagógica Nacional; Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo. IDEP. Serie Investigación IDEP. Alcaldía Mayor de Bogotá
- Martínez, A.; Orozco, J. (2015). "Educación un campo de agenciamiento". En: Echeverri, J. (Ed.), Paradigmas y Conceptos en educación y pedagogía (pp. 99- 120), Bogotá: Editorial siglo del hombre
- Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1710 de Julio 25 de 1963. Diario oficial número 31169 de la Republica de Colombia, 31 de agosto de 1963

Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1955 del 02 de septiembre de 1963. Diario oficial número 31190 de la Republica de Colombia, 25 de septiembre de 1963

Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1964 de noviembre 20 de 1969. Diario oficial número 32953 de la Republica de Colombia, 10 de diciembre de 1963

Noguera, C. (2012). El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas. Bogotá: Siglo del Hombre.

Ordoñez, C. (2006). Pensar pedagógicamente, de nuevo, desde el constructivismo. En: Revista ciencias de la salud, pp. 14-23. Bogotá.

Pinto, M. (1991). Circuito enseñanza-aprendizaje en análisis documental: Procedimientos. En: Documentación de las ciencias de la Información No. 14. 1991, pp. 23-44. 21. Editorial. Univ. Complutense de Madrid, España

Pozo, J. (1997). Teorías cognitivas del aprendizaje. Ediciones Morata, 5° Ed. Madrid, España.

Rodríguez, A. (2002). "El movimiento pedagógico: un encuentro de los maestros con la pedagogía". En "Veinte Años del Movimiento Pedagógico 1982-2002: Entre Mitos y Realidades" Suárez, H. (Ed.) (2002). Bogotá: Editorial Magisterio.

Rodríguez, I. & Pineda, A. (2016). Magazín aula urbana: el sentido narrativo como lugar de enunciación de maestros en el campo conceptual y narrativo de la Pedagogía (Bogotá D.C. 1997-2002). Entre desplazamientos, reconceptualizaciones y problematizaciones.

Rosas, R.; Sebastián, C. (2001). Piaget, Vigotski y Maturana: constructivismo a tres voces. Argentina, AIQUE.

Rousseau, J. (2000). El Emilio o de la Educación. España. Elaleph.com Edición.

Rousseau, J. (1989). El Contrato Social. Medellín, Colombia. Edilux Ediciones.

Rubio, D. (2015). Saberes escolares en lenguajes y comunicación o saberes sobre el lenguaje en la escuela. En: Saberes, escuela y ciudad: Una mirada a los proyectos de maestros y maestras del Distrito Capital. Bogotá: IDEP. pp 39-65.

Runge, A. (2002). Una epistemología histórica de la pedagogía: El trabajo de Olga Lucía Zuluaga. Rev. Ped [online]. 2002, vol.23, n.68, pp. 361-385. ISSN 0798-9792.

Runge, A. (2005). Foucault: la revaloración del maestro como condición de la relación pedagógica y como modelo de formación. Una mirada pedagógica a la hermenéutica del sujeto. En: Zuluaga, Et al. (2005) "Foucault, la Pedagogía y la Educación. Pensar de otro modo.". Bogotá: Editorial Magisterio.

Runge, A. (2012). La pedagogía como campo intelectual: tensiones en el origen del Movimiento Pedagógico. En: Revista Educación Y Cultura, No. 97. Bogotá: FECODE, PP.33-42

Sáenz, J. (2007). Jan Amos Comenio: Sujeto Tríadico y ordenamiento metódico de las practicas escolares. En: Revista Educación Y Pedagogía, Universidad De Antioquia, Facultad de educación, vol. XIX, Numero 47, (Enero, Abril), pp. 51,62, Colombia

Saldarriaga, O. (2002). Oficio de maestro, saber pedagógico y prácticas culturales en Colombia, 1870-2002. En: Historia Urbana - Imagen y Representaciones-

. Revista Pedagogía y Cultura. Vol. 6, Núm. 12 (2002): Universidad Pontificia Javeriana.

Saldarriaga, O. (2015). Hacia un campo conceptual y narrativo de la pedagogía en Colombia. Cartografías de un régimen de verdad. En: Echeverri, J. (Ed.) Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Simons, M.; Masschelein, J. (2013). 'Se nos hace creer que se trata de nuestra libertad': Notas sobre la ironía del dispositivo de aprendizaje. En: Pedagogía y Saberes No. 38. pp. 93-102. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia

Smith, A. (1996). Investigación de la naturaleza y causas de La riqueza de las naciones. Alianza Editorial. Madrid, España.

Zuluaga, O. (1987). Pedagogía e Historia. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia

Zuluaga, O. & Echeverry, A. (1987). Las facultades de educación y el Movimiento Pedagógico 1987. En: Veinte Años del Movimiento Pedagógico 1982-2002: Entre Mitos y Realidades. Suárez, Hernán. (2002). Bogotá: Editorial Magisterio.

Zuluaga, O. y Echeverri, A. (1990). El florecimiento de las investigaciones pedagógicas. En: Díaz, M. y Muñoz, J. (eds.). Pedagogía, discurso y poder, pp. 175-201. Bogotá: CORPORDIC.

Zuluaga, O. (1999). El saber pedagógico: Experiencias y conceptualizaciones. En: Echeverri, J. A. (ed.). Encuentros pedagógicos transculturales: Desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en

Colombia y Alemania, pp. 81-88. Medellín: U. de Antioquia, Facultad de Educación.

Zuluaga, O.; Echeverry, A.; Quiceno, H.; Martínez, A.; Sáenz, J.; Álvarez, A. (2011). Pedagogía y Epistemología. Cooperativa editorial Magisterio, Colombia.