

Fecha recibido: 24 de agosto de 2017 · Fecha aprobado: 09 de marzo de 2018

Enseñanza y responsabilidad: implicaciones epistemológicas del construccionismo social en educación

Luis Guillermo Jaramillo Echeverri¹

¹Licenciado en Educación Física y Recreación, Universidad de Caldas. Magíster en Educación y Desarrollo Humano, CINDE-Universidad de Manizales. Doctor en Ciencias Humanas y Sociales-Educación, Universidad de Tras-os-Montes e Alto Douro. Profesor Titular, Universidad del Cauca, Popayán, Colombia. ljaramillo@unicauca.edu.co

Origen del artículo

Artículo escrito con base en una ponencia presentada por el autor en el III encuentro de Pedagogía y Ciencia: Constructivismo, Competencias y Escuela. El enfoque por competencias y el constructivismo como posibilidad en la formación científica del sujeto cognoscente. La ponencia se tituló Conocimiento escolar para una vida social ¿Qué tipo de vida social? Escuela Normal de Almaguer. Octubre, 2014. El artículo es parte de las reflexiones de la Línea de Investigación Motricidad y Desarrollo Humano. Maestría en Educación de la Universidad del Cauca. Grupo de investigación Konmoción.

Cómo citar este artículo

Jaramillo Echeverri, L. G. (2017). Enseñanza y responsabilidad. Implicaciones epistemológicas del construccionismo social en educación. *Revista de Investigaciones UCM*, 17(30), 56-67.



Revista de Investigaciones UCM · ISSN: 0121-067X (Impreso) ISSN: 2539-5122 (En línea)
· OCDE: 5C01 · DOI: <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v17i30.98>



ENSEÑANZA Y RESPONSABILIDAD: IMPLICACIONES EPISTEMOLÓGICAS DEL CONSTRUCCIONISMO SOCIAL EN EDUCACIÓN

El presente artículo de reflexión expone, inicialmente, la manera como un discurso socio-construccionista debilita la Sociología del Conocimiento en general y la Sociología de la Educación en particular. Como propuesta, se presenta la postura social-realista del sociólogo de la educación Michael Young (2008). Seguidamente, se despliegan algunos alcances pedagógicos del realismo social en la escuela. Por último, se propone la enseñanza como un desafío pedagógico que demanda responsabilidad por parte del maestro frente al aprendizaje de sus estudiantes.

Palabras clave: Sociología del conocimiento, educación, escuela, responsabilidad.

TEACHING AND RESPONSIBILITY: EPISTEMOLOGICAL IMPLICATIONS OF SOCIAL CONSTRUCTIONISM IN EDUCATION

This reflection paper initially presents the way on how a socio-constructionist speech weakens the Sociology of Knowledge in general, and the Sociology of Education in a particular way. As a proposal, the social-realistic posture of the educational sociologist Michael Young (2008) is presented. In a continued manner, some of the pedagogical scopes of the social realism at school are displayed. Finally, the teaching process as a pedagogical challenge and which demands responsibility by the teacher when addressing the learning of their students is proposed.

Key words: Sociology of knowledge, education, school, responsibility.

Introducción

En 1987, Boaventura de Sousa Santos escribe el libro *Um discurso sobre as ciencias*, el título avizora su contenido: la ciencia es un discurso en medio de otros, como lo es la novela, el cuento o el sentido común; relatos que hacen parte del conocimiento humano. El tratado critica a la ciencia moderna por su abandono al saber cotidiano. Para este sociólogo portugués, los científicos han negado los saberes que provienen de la experiencia, así como desacreditado los conocimientos que son fruto de las sensaciones y sentimientos del hombre. El texto que para el año 2008 contaba con trece ediciones en Portugal y en Brasil va por su quinta edición ha sido recomendado para los cursos de Filosofía de la Educación tanto en la Básica Secundaria, como en Educación Superior; su planteamiento central es proponer una ciencia posmoderna que surja de un conocimiento social, que tenga en cuenta las experiencias de las personas; además, que sea un conocimiento que esté en igualdad al *discurso de la ciencia moderna* que ha dominado por décadas a las ciencias sociales.

En sus aseveraciones, el autor cuestiona el concepto de *causalidad* como columna vertebral en el avance de la ciencia; para él, la causalidad

se explica menos por razones ontológicas o metodológicas que por razones pragmáticas. Un concepto de causalidad se adecua bien a una ciencia que puede intervenir lo real y medir su éxito por el ámbito de su intervención. Al final, causa es todo aquello sobre lo que se puede actuar. (Santos, 2008, p.52)

Siendo así, la causalidad está más relacionada con un modo de actuar, que en conceptos y teorías que orientan las acciones de las personas; esto, en tanto estas actúan según el contexto al que pertenecen, así como a su clase social, etnia y demás variables que marcan un modo distinto de ser y de existir. Boaventura llega a la conclusión de que todo conocimiento es construido por las personas, y que el conocimiento, producto de la ciencia, ha operado más por clases dominantes que niegan otras formas de ser y existir en el mundo.

Con base en lo anterior, se plantea un cambio de paradigma que Boaventura denomina *emergente*, el cual se presenta como una revolución científica

frente a la ciencia occidental: *conocimiento prudente para una vida decente*. Apuesta sugestiva como la mayoría de los discursos posmodernos donde

la revolución científica no ocurre solo en la ciencia sino en la misma sociedad, pero a su vez, ella es revolucionada por la misma ciencia; por tanto, es un paradigma que no puede afincarse en un modelo científico o paradigma prudente; este tiene que ser un conocimiento que emerge de lo social o paradigma de vida decente, en tanto la sociedad participa activamente de la ciencia. (Santos, 2008, p.60)

No obstante, en su paradigma no es visible una articulación de los desarrollos científicos y los conocimientos sociales que emergen de experiencias específicas; según él, el conocimiento emergente (decente) debe tener preponderancia sobre el conocimiento de la ciencia (prudente). Por consiguiente, expone cuatro tesis de un conocimiento *emergente* (que también denomina posmoderno), que hace de la ciencia un relato más en concordancia con los saberes de las comunidades. De manera resumida, estas afirman lo siguiente:

- a) *Todo conocimiento científico-natural es científico social*. La distinción entre ciencias naturales y ciencias sociales ya no tiene sentido y utilidad. Ahora está emergiendo un nuevo naturalismo que privilegia los presupuestos biológicos del comportamiento humano. Las ciencias naturales cada vez avanzan hacia las ciencias sociales; a su vez, las ciencias sociales avanzan hacia a las humanidades (p. 65).
- b) *Todo conocimiento es local y total*. Una fragmentación posmoderna no puede ser disciplinar sino temática. Los temas son galerías por donde los conocimientos prosiguen a un encuentro con los otros. Al ser el conocimiento local, también es total, ya que constituye proyectos cognitivos locales; por tanto, una trasgresión metodológica repercute en los estilos y géneros literarios que presiden a un escrito científico (p. 76).
- c) *Todo conocimiento es auto-conocimiento*: la ciencia moderna consagró al hombre en cuanto sujeto epistémico, más expulsó al sujeto empírico. La mecánica cuántica demuestra que los actos de conocimiento y los productos



del conocimiento son inseparables (p. 81). Un objeto es una continuación del sujeto por otros medios. Por ello, todo conocimiento científico es auto-conocimiento. Los presupuestos metafísicos, los sistemas de creencias y los juicios de valor no están ni antes ni después de la explicación científica de la naturaleza y de la sociedad; estos son parte de la misma explicación (p. 83). Una ciencia con estas características es autobiográfica. Hoy no se trata tanto de sobrevivir, como de saber vivir; por ello, es necesario otra forma de conocimiento, un conocimiento comprensivo e íntimo que no nos separe, un conocimiento que nos una a lo que estudiamos (p. 85).

- d) *Todo conocimiento científico puede constituirse en sentido común*: un estatuto privilegiado de racionalidad científica no es en sí mismo científico (...). La ciencia moderna nos enseña poco de nuestra manera de estar en el mundo (...), una ciencia moderna produce conocimiento y desconocimiento. Se hace del cientista un ignorante especializado que hace del ciudadano común un ignorante generalizado (p. 88). Lo importante es el conocimiento del sentido común: el conocimiento vulgar y práctico que orienta nuestras acciones y da sentido a nuestras vidas. El sentido común acepta lo que existe tal y como existe, privilegia la acción que no

produce rupturas significativas con lo real. El sentido común es retórico y metafórico; no enseña, persuade (p.90).

Las tesis a) y b) tienen que ver con el estatuto de la ciencia y su distinción entre lo natural y lo social; lo que Von Wright denominó *Ciencias de la Explicación Vs Ciencias de la Comprensión*¹. Para Boaventura, la distinción entre lo social y lo natural es un discurso ya superado, así como sus pretensiones de generalidad y particularidad. Los procesos sociales de *relacionalidad* serían de ahora en adelante los más importantes en el estatuto de la ciencia; con ello se lograría dignificar los modos de vida de los hombres y mujeres en sus contextos locales. No obstante, lograr una síntesis de ambas ciencias no parece tan sencillo como lo plantea el sociólogo portugués, en tanto los filósofos de la ciencia han criticado epistemológicamente estas tesis frente a lo que se ha llamado desde los años noventa la *Guerra de las Ciencias*, como una pugna entre el realismo y el construccionismo (Aguirre y Jaramillo, 2010).

¹Según Von Wright, en la historia de las ideas cabe distinguir dos tradiciones importantes que difieren en el planteamiento de las condiciones a satisfacer por una explicación científicamente respetable. Una de ellas es la aristotélica, la otra galileana "[...] en contraste, ambas tradiciones son caracterizadas habitualmente en términos de explicación causal *versus* explicación teleológica. Mecanicista al primer tipo de explicación, finalista al segundo" (1987, p.19).

Las dos últimas tesis c) y d), son a mi juicio las más problemáticas, dado que acarrear profundas consecuencias para la formación de maestros respecto a cómo enseñar el mundo, sea este natural o social. ¿Por qué? Nótese que la tesis c) expone que *todo conocimiento es auto-conocimiento*; por consiguiente, este no es exterior al sujeto, sino que procede de su interioridad. El conocimiento que se construye en medio de las relaciones humanas, de modo que la realidad pasa a ser una conversación respecto a quien nos la cuente; dice Boaventura: "una ciencia posmoderna no sigue un estilo unidimensional, fácilmente identificable, su estilo es una configuración construida al estilo de la imaginación personal del cientista" (p.78). Por ello, es necesario estudiar cómo las personas aprenden el mundo, lo que en *Sociología de la Educación* se denomina constructivismo. Esta corriente proclama que el conocimiento es el

resultado de un observador que opera sobre sus observaciones constituidas auto-referencialmente; el observador es una parte del sistema capaz de observarse a sí mismo y auto-organizar su observación de forma consistente con su estructura y con el medio en que subsiste. (Jubés, Lazo y Ponce, 2000, p.5)

Desde esta visión, la Educación se ha concentrado más en la manera cómo aprende el estudiante que en la enseñanza que imparte el maestro.

Con relación a la tesis d), *todo conocimiento científico puede constituirse en sentido común*, se observa el privilegio por un conocimiento que no pasa por un proceso causal (justificación) o finalista (descubrimiento), sino que se acepta como un modo de proceder de las personas. Conocimiento valioso en sí mismo, que debe estar en igual importancia a un conocimiento demostrable. Para Boaventura, el *sentido común* es retórico y metafórico; este no enseña, *persuade*. Esta afirmación tiene dos implicaciones en los procesos de enseñanza y en la forma como se organizan los currículos en la escuela. La primera implicación, en la autoridad del maestro frente a qué enseñar y cómo enseñarlo (dado que la relación pedagógica ya no se centra en un contenido disciplinar, sino en la manera como el estudiante aprende); el *sentido común* del estudiante es más significativo que el conocimiento curricular que da el maestro; en consecuencia, se subvalora el contenido formal de la enseñanza y se

otorga más importancia al conocimiento cotidiano, lo que conlleva problemas al momento de evaluar el conocimiento impartido. La segunda implicación tiene que ver con asumir que el *sentido común* no enseña, sino que *persuade*; una dificultad más que tiene el maestro al presentar un conocimiento válido y demostrable a sus estudiantes. Si este ya no se enseña, sino que *persuade*, su orientación se reduce a la pericia y erudición del maestro para contar experiencias que emergen de la intuición o sentido común de los estudiantes. La enseñanza se constriñe a meras vivencias, lo que en principio puede ser valioso; sin embargo, será lo anecdótico lo que determine la validez de los contenidos en clase.

El paradigma *emergente*, propuesto por Boaventura, nos lanza a preguntas que tienen hondas consecuencias para la Educación: 1. ¿Qué tan decente puede ser un *sentido común* que *persuade* y no *enseña*? 2. ¿Qué tan decente puede llegar a ser un conocimiento que exalte la experiencia y reste importancia a los conocimientos que han pasado por la criba de la indagación y la objetividad? Es importante aclarar que el propósito de este escrito no es hacer desdeño del *sentido común*, me parece que sin este no sería posible un conocimiento más elaborado, ni la manera como este hace parte de los procesos pedagógicos y didácticos de la escuela (Aguirre y Jaramillo, 2010). El propósito es cuestionar la preponderancia que el *sentido común* ha tenido en la escuela por la influencia de un construccionismo social, o como lo denomina Michael Young (2008), socio-constructivismo. Lo que se propone es reivindicar la responsabilidad que asiste al maestro al momento de enseñar un conocimiento fiable desde la ciencia y no solo desde la persuasión del *sentido común*. De la postura paradigmática que el maestro adopte, se puede abogar por una sociedad más justa y democrática, sobre todo, más crítica del tipo de conocimiento que se enseña en las escuelas.

Socio-construccionismo y Educación

Moore y Muller (1999) hacen una crítica al construccionismo social en su artículo *The discourse of "voice" and the problem of knowledge and identity in the sociology of education*. Para ellos, *El discurso de las voces* es

una corriente que tiende a reducir el conocimiento a diversas formas de experiencia con un poder cautivante y una apelación a un sentido común básico (...) sus seguidores acuden a la experiencia como fundamento de todo conocimiento como base que permite considerar que todas las afirmaciones de conocimiento y verdad son equivalentes, derivadas del sentido común, de la tradición popular, de la investigación en el laboratorio o de un conocimiento disciplinar sistemático. (Citado por Young, 2008, p.35)

El discurso de las voces es un conjunto de afirmaciones que se vuelven insustentables entre sí cuando intentan defender posiciones como:

- Juzgar si algo es verdadero o no: no se puede recurrir a cualquier epistemología o teoría del conocimiento, porque, fundamentalmente, estas se deben basar en la experiencia y no en una ciencia o saber especializado.
- Al abordar características de discursos referidos a la ciencia, los autores alegan haber demostrado que las verdades científicas no son más que aquello que los científicos de una determinada época dicen que es verdadero.
- Hacer equivaler los alegatos de los posmodernistas con la filosofía del positivismo, la cual está, a su vez, ampliamente desacreditada (pp. 31-32).

La crítica que hacen Moore y Muller del construccionismo radica en que este es un conocimiento que las personas construyen socialmente, que se ha validado a través de la historia interna de la ciencia. Su defensa es que es

imposible denigrar del conocimiento que las personas adquieren por experiencia, sería lo mismo que negar que existe un elemento vivencial en todo conocimiento; sin embargo, por más abstracto que este sea, se constituye sobre una base poco fiable para decidir si algo es verdadero o no. (Citado por Young, 2008, p.36)

Para Young, *el discurso de las voces* se encuentra envuelto en un claro oscuro posmodernista; no da garantía de una "objetividad" ni se está tan seguro de si lo que comparten las personas como conocimiento siempre responde a criterios de verdad; da la impresión que, por ser un conocimiento social, se conduce inevitablemente

a un relativismo que deja de tener cualquier implicación para las decisiones que se toman frente al conocimiento que es parte, por ejemplo, de los currículos escolares.

Si bien Young coincide con Moore y Muller en su crítica al *discurso de las voces*, le preocupa que estos hayan incluido en su interior a la *Sociología de la Educación*. Aparte de los riesgos de enseñar un conocimiento posmoderno, Young señala la relación existente entre teoría y práctica. Aunque existen importantes estudios desde la cultura y la política para la Educación, pueden encontrarse serias consecuencias "si durante la formación de los candidatos a ser profesores, estos solo aprenden que todo conocimiento curricular es socialmente construido, conocimiento que refleja inevitablemente valores e intereses de una clase dominante" (2008, p.41). A manera de ejemplo, Young (2008) expone el siguiente caso:

Se puede decir que la matemática cotidiana que se hace en la calle o el mercado es la misma que está presente en el manual escolar. Desde un punto de vista pos-moderno, la única diferencia entre los dos tipos de matemática, sería que la última refleja una perspectiva dominante, compartida por los profesionales de la enseñanza y por los matemáticos. Esta es una amplitud limitada de la matemática de la calle, designada también como "etnomatemática", en cuanto ensombrece una capacidad de ir más allá, además de un conjunto mucho más específico de los contextos, la cual podría ser fácilmente olvidada. (p.41)

Este caso puede ser aplicable a otras disciplinas como la Literatura: por ejemplo, la posibilidad que tienen los maestros de enseñar obras universales como *El Quijote*. Desde una perspectiva dominante, ellos serían juzgados como maestros que refuerzan el pensamiento colonial, dado que su lectura apunta a decisiones hegemónicas de Europa, propias de un hombre varón, blanco, de clase media, que poco o nada tuvo que ver con los contextos locales; a su vez, pueden ser lecturas rechazadas por los mismos estudiantes, quienes considerarían que este tipo de libros no están relacionados con sus experiencias, además de ser lecturas no aptas para sus gustos. Crítica acentuada también por Inger Enkvist (2011), quien considera que el objetivo de la Educación, en el

presente siglo, se fundamenta más en el «fomento de la autonomía» del alumno:

La nueva pedagogía preconizaba (y lo sigue haciendo) la abolición de los exámenes y el continuo fomento de la expresión de la personalidad del alumno, en lugar de poner el acento en los contenidos correspondientes a cada una de las materias del currículum, que sólo darían acceso a conocimientos «formales» y que sólo enseñarían el pensamiento autoritario de algunos hombres «blancos muertos». (p. 19)

De otra parte, la relación teoría-práctica desde el construccionismo, nos lleva a reflexionar cómo es que los maestros están pensando su papel como educadores críticos de la sociedad, dado que son problemas que tienen que ver más con situaciones que atañen a la Sociología de la Educación que a los Estudios Culturales (Wade, 2011); a la larga, los estudios culturales están más protegidos contra cualquier crítica objetiva, que la manera como los discursos posmodernos se están adoptando de manera acrítica en Educación. Como reacción al construccionismo, Young apunta a una *Teoría Social de la Educación Alternativa*, que no reduzca el conocimiento a una práctica de enseñanza relativa; para ello, propone un *realismo social* para el currículo en la escuela.

Inicialmente, Young recuerda que la experiencia está inevitablemente en todas las formas de conocimiento, independientemente de ser este o no, producido por especialistas involucrados en distintas tradiciones disciplinares.

Una negación frecuente del papel inevitable de la experiencia en la producción de nuevo conocimiento, se constituye en un problema para la sociología y para la epistemología, y puede tener (o no) implicaciones prácticas. Pero otra cosa es utilizar un argumento sobre el papel de la experiencia en el conocimiento, lo mismo que en sus formas más abstractas para rechazar el grado y la forma de objetividad que tal conocimiento puede propiciar. (Young, 2008, p.44)

Aceptar la idea de un conocimiento que se adquiere a través de formas de vida localizadas, no significa que cualquier forma de vida –un grupo de especialistas, una clase social, de género, un

grupo étnico– otorga significados particulares al conocimiento. Para Young,

conferir significado al conocimiento es mucho más sutil y complejo: un análisis tiene que comenzar con casos específicos de “comunidades” concretas, pero también, precisa tomar en consideración los contextos sociales e históricos más globales que dan forma a estas comunidades particulares. (p.46)

La escuela requiere de investigación sociológica e histórica sobre el desarrollo y aplicación del conocimiento en diferentes contextos; igualmente, sobre los cambios que validan o no las comunidades de conocimiento y el modo de construir, criticar y modificar ese conocimiento, así como las personas son cuestionadas, bien sea dentro de sus propias comunidades o desde su exterior. Young (2008) cita a Toulmin para afirmar que

todos los significados son creados en el dominio de lo público, no en el contexto de situaciones colectivas o particulares, significados que son interiorizados por los individuos en sus procesos de aprendizaje a través de lo que denominamos un lenguaje del día a día; *posteriormente*, se da un contenido conceptual de actividades más sofisticadas. (p.48)

El conocimiento es dominio de lo público y, por tanto, se puede estudiar sin ser exclusividad de los estudios posmodernos. A este es posible comprenderlo de manera rigurosa en relación a un conocimiento más sofisticado; es decir, más allá de lo que simplemente se pueda compartir en una experiencia particular.

En síntesis, una visión realista de la sociedad no puede quedar atrapada en un conocimiento que proclama *el discurso de las voces*; o sea, desde el punto de vista de los participantes. Para Young, existen dos modos de aprendizaje: tácito y disciplinar. El tácito es producto de la práctica cotidiana, el estudiante puede llevarlo al aula de clase para enriquecer y cotejar los contenidos curriculares; el disciplinar es más codificado y abstracto y cumple con diferentes propósitos de enseñanza en el currículo. Apoyado en estos dos aprendizajes, Young propone, a su vez, dos tipos de especializaciones al interior de los currículos:

una *conectiva* y una *insular*. La *especialización conectiva* es una propuesta teórica sobre la que los estudiantes orientan su práctica, esto les posibilita un debate crítico de lo que se enseña en la disciplina; la *especialización insular* constituye una descripción precisa del currículo tradicional, referido a una base de grupos disciplinares en relación con los saberes de los participantes. La *especialización conectiva* no propone la abolición de *especialización insular*, más insta a una definición de un currículo global que oriente las acciones de los participantes. A partir de estos tipos de especialización Young considera el currículo como:

- Una combinación entre un conocimiento cotidiano (*sentido común*) que los estudiantes traen a sus clases, con un conocimiento propio del currículo escolar con base en una organización reflexiva de este último.
- Una relación entre un aprendizaje tácito que los estudiantes adquieran en cualquier contexto (incluyendo la escuela) y un aprendizaje conceptual asociado al currículo.
- Una relación entre los elementos que componen el currículo (como disciplinas y campos de estudio vocacionales) tomados como un todo.
- Una relación entre el conocimiento escolar disciplinar y un conocimiento adquirido en ambientes cotidianos que los estudiantes adquieren por experiencia en su entorno familiar o, en muchos casos, laboral.

Como se observa, es posible que el conocimiento del *sentido común* permee el aula y los conocimientos que se imparten en la escuela; no obstante, ello no lo valida por sí mismo como conocimiento único y definitivo frente al currículo escolar. Existe la posibilidad de cuestionar los estatutos de verdad de los conocimientos establecidos en la escuela; pero esto no es motivo para derribar los conceptos instituidos que en ella se enseñan. Lo que se promueve entonces, es un conocimiento propio de un pensamiento crítico-situado (Jaramillo y Aguirre, 2011), acerca de lo que se conoce exteriormente como mundo, así como las vivencias y experiencias que se tienen acerca de él. En este sentido, cabe la siguiente pregunta: ¿Qué implicaciones pedagógicas de enseñanza conlleva una visión realista del conocimiento al interior del aula? Asunto que intentaré exponer en este último apartado; de la visión de conocimiento

que se tenga como maestro, se estará mostrando una visión de mundo a los estudiantes.

La enseñanza y el conocimiento social-realista

Esta sección pretende resaltar la responsabilidad del maestro como garante del proceso educativo. Una pedagogía socio-construccionista no alcanza a dar cuenta de ello, en tanto su postura se fundamenta más en el aprendizaje de una pedagogía basada en la experiencia y ubica al estudiante como centro del proceso educativo; desde esta perspectiva, el maestro queda en la periferia del proceso respecto a lo que enseña o le está permitido enseñar. El oficio de maestro, así como otras áreas del conocimiento, como la Psicoterapia o el Trabajo Social, terminan acomodando sus saberes a la medida de lo que el cliente quiere escuchar; es decir, "personas que pagan por lo que son, y un poco más por lo que han llegado a ser, y pagan simplemente por esto: por la vida que llevan" (James Baldwin, citado por Kunz (1998)). Desde esta lógica, el constructivismo funciona perfectamente, pues los servicios se acomodan al gusto del cliente, menoscabando con ello el esfuerzo de aprender y tomando decisiones que no van más allá del saber que ofrece la experiencia.

Jubés, Laso y Ponce (2000), por ejemplo, consideran que, en psicoterapia, desde el constructivismo, se ha tenido gran impacto en atención individual y familiar, dado que pensar en términos narrativos

lleva al terapeuta a observar toda la organización social del cliente-familia (incluyendo la terapia misma) como un proceso performativo que se *transforma en la misma interacción*. El terapeuta no puede adoptar una *metaposición* con respecto al cliente-familia ya que forma parte del juego del lenguaje *relacional* que configura el proceso terapéutico. El problema o la demanda del cliente se transforma en un asunto de *significado*, y el terapeuta a través de la *conversación*, junto con el cliente, *re-escriben* la historia con la que el cliente organiza su *discurso* [las cursivas son énfasis mío]. (p.5)

La participación del terapeuta se aleja del conocimiento especializado para ayudar al cliente a encontrarse consigo mismo; la atención dada

por un criterio riguroso de estudio basado en la evidencia no interesa tanto como la posibilidad de re-escribir una historia y organizar un nuevo discurso. Al final, ambos quedan satisfechos por una terapia hecha a la medida del cliente. Nótese la posición tímida y menguada del terapeuta, que no asume una *meta-posición* frente al problema que presenta el cliente-familia; el problema lo resuelven y re-escriben juntos. En ningún momento aparece como importante el saber del experto en la consulta.

Ahora bien, si se vuelve a la cita anterior, ya no en función de la terapia familiar, sino en el ámbito de la enseñanza, entonces se diría que el discurso pedagógico del maestro debe organizarse en términos del gusto y preferencia de los estudiantes o padres de familia, así como de sus significados respecto a lo que es más conveniente aprender; desde esta perspectiva, la cita quedaría más o menos de la siguiente forma:

El docente está *obligado* a atender toda la organización social del estudiante-familia (incluyendo la enseñanza misma) como un proceso que se transforma en la *interacción* misma. El docente no puede adoptar una *metaposición* con respecto al estudiante y su familia, ya que forma parte del juego del *lenguaje relacional* que configura el proceso educativo. El conocimiento que debe aprender el estudiante se transforma en un asunto de *significado*, y el profesor, a través de la conversación, y junto con el estudiante, *re-escriben* la historia con la que este organiza su *discurso*.

Desarrollar una clase donde el saber del maestro cumple un papel central sería criticado por los constructivistas como de hegemónico y dominante; según estas corrientes, hace parte de una ciencia colonial donde prevalece el saber experto del maestro y, por tanto, ciega el punto de vista y experiencia de los estudiantes. El desarrollo de un contenido basado en evidencias, que exige de los estudiantes el esfuerzo de un pensamiento que desborda su cotidianidad, se tilda de hegemónico, al reforzar la superioridad de una clase dominante. Hablar de causalidad en la escuela es controlar a los noveles aprendices tal y como lo muestra Barbosa (2008) en la siguiente cita:

Una escuela moderna, occidental, capitalista y burguesa presupone un profesor que domina el contenido o enseña "bien", o sea, busca controlar las "causas" de los procesos a través de la normatización y control sobre lo qué es y cómo va a enseñar. El profesor considera por la misma lógica, que el fracaso del proceso solo se produce cuando hay una mala enseñanza o una incapacidad para aprender. En el caso de las investigaciones y estudios de propuestas basados en esas creencias, lo que buscan es perfeccionar científicamente las normas y las posibilidades de su aplicación, ampliando el control sobre sus causas en la ilusión de que eso producirá automáticamente mejores resultados (...) por el contrario, los saberes que vienen de las experiencias de campos de vida diferentes, muestran, desde el punto de vista educativo, la imposibilidad del control sobre las consecuencias del acto de enseñar, en virtud de los modos específicos del establecimiento de contacto de los sujetos con los diferentes conocimientos a los cuales son sometidos. (p.123)

Para la autora, el desarrollo de una clase que se basa en la evidencia, respecto a lo que se va a enseñar, es tan solo una *creencia* que busca el control de los resultados; frente a esto, Barbosa propone que se opte por aquellos saberes producto de la experiencia, para así evitar el control y las consecuencias del acto de enseñar. Sin embargo, considerar si una enseñanza es buena o no por la incorporación de conocimientos experienciales, ¿cómo sabrá el maestro si ha realizado una buena enseñanza en la formación de un pensamiento científico (así sea tildado de hegemónico) en los estudiantes? Pues bien, desde el constructivismo le sería muy difícil, pues tendrá que evaluar su clase, no desde lo que ha enseñado, sino desde lo que para los estudiantes es significativo. Desde el constructivismo, que Glasersfeld (2001) llama radical,

el docente presenta una situación en la que el conjunto de los conceptos explicativos de los alumnos resulta ser insatisfactorio. No se juzga nada como "falso" y el docente no proporciona ninguna explicación correcta. Su labor consiste sencillamente en orientar el pensamiento de los alumnos de vez en cuando formulando preguntas neutras. (p.182)

Obsérvese que la autoridad del maestro se reduce a la de orientador de un proceso; dada la información a evaluar, a partir de las múltiples experiencias en clase, su labor pedagógica se constituye en recibir información, en términos de opinión, y no de conocimiento, tal y como lo hace ver Vasen (citado por Sibilia, 2014, p.114):

nuestra época demanda más velocidad que consistencia, por tanto, la opinión es más funcional que el pensamiento...ya no se trata de temas o "contenidos", que serían exclusivos de una o de la otra, sino de los efectos que cada dispositivo es capaz de producir.

A partir de la opinión, la clase se desarrolla en un escenario que privilegia el sentir y reduce los contenidos a una manera de comprender el mundo desde las múltiples voces que opinan; quien enseña difícilmente seguirá llamándose maestro, ahora existen jerarquías menos pretensiosas:

coordinador de actividades o facilitador del aprendizaje, insinuando que su función debería transformarse. Así, en lugar de aquel que imparte la verdad, sería algo mucho más modesto: un mediador o articulador de los significados producidos por todos y que circulan en la situación del aula, estimulando la construcción conjunta de conocimientos y el protagonismo de los chicos en esa tarea. (Sibilia, 2012, p.116)

Contrario al influjo de estas corrientes de la «nueva pedagogía», urge pensar la enseñanza como un acto de responsabilidad; entender que los procesos educativos exigen esfuerzo, tanto del maestro en su preparación de clase como de los estudiantes en el deseo de comprender una verdad que está por encima de la simple opinión. El maestro es el encargado de despertar en los estudiantes ese deseo de aprender, a su vez, mostrar la maravilla de una ciencia que ha progresado con la tenacidad de hombres y mujeres que se han resistido a considerar que sus descubrimientos o inventos fueron producto del azar o la contingencia. La ciencia progresa más por la terquedad de quienes prueban una y otra vez sus conjeturas, rechazan aquellas que no soportan la criba de la comprobación, y, por tanto, no temen poner en consideración sus teorías al escrutinio de la comunidad científica. La experiencia de científicos que se baten en medio

de teorías que exigen comprobación, deben ser enseñadas en clase; a su vez, evidenciar cómo estas son cotejadas por los estudiantes donde inevitablemente participan sus experiencias, donde el conocimiento adquirido no se constriñe solo a ellas (Aguirre y Jaramillo, 2004). Enseñar cómo nacen las teorías, cómo estas van cambiando con la evidencia y la corroboración científica; es decir, entender cómo la ciencia no deja de hacer preguntas a un mundo que es exterior y real y no solo creado por sus participantes. Esto puede despertar en los estudiantes el deseo de aprender tanto y aún más que la exaltación y validación de la simple opinión.

Pensar un mundo social, real, nos lleva a considerar que aún este tiene misterios por descubrir y preguntas que resolver (Jaramillo, 2014); el maestro tiene la gran tarea de mostrar el avance del conocimiento en este mundo; cotejar los conocimientos que explican el por qué, por ejemplo, en nuestros contextos rurales, es importante el abono orgánico en ciertos meses del año, o cómo opera la Física en la explicación del Universo, o la Química en los componentes de un gas; o cómo, desde la Sociología, las comunidades se organizan para exigir ciertos derechos; los ejemplos anteriores no menosprecian la experiencia, por el contrario, consideran que esta ha estado presente en la Química, Física, en las Matemáticas y la Sociología; a su vez, ver cómo estas disciplinas progresan sobre la base de comprobaciones en tanto la investigación prueba que existen hipótesis mejores que las anteriores. Esta aproximación a la verdad no solo despierta el interés de los estudiantes en clase, sino que los lleva a sentidos vocacionales de seguir descubriendo lo apasionante de la ciencia. Al final, como lo afirma Vasen, "la atención es resultado de una curiosidad despertada por un mundo interesante" (Citado por Sibilia, 2012, p.212). Un estudiante formado bajo modelos transmisionistas de aceptación ingenua de la realidad siempre buscará respuestas en lo ya dicho, jamás intentará desafiar los paradigmas que lo envuelven y, aunque será un ciudadano dócil y obediente, desempeñará una función pasiva en la construcción de sociedades que planteen nuevos desafíos (Aguirre y Jaramillo, 2008). Como bien lo diría el sabio Caldas (1966): "No usurpemos los derechos de la posteridad, aspiremos a merecer su reconocimiento, o al menos a que no se nos califique de perezosos".

Conclusión: Enseñanza y responsabilidad por el Otro

Con este escrito se han querido mostrar las posibilidades, aunque de manera inicial, de una visión socio-realista, distinta al socio-construccionismo o constructivismo escolar, que desde los años setenta y ochenta del siglo pasado, y con más fuerza en este siglo, se ha impartido en Educación bajo el eslogan «aprender a aprender». También se ha querido llamar la atención del maestro frente a la responsabilidad de su enseñanza, pues la pedagogía nace de la fragilidad del estudiante en el mismo acto de aprender. El aprendizaje lleva a desequilibrios conceptuales, a un esfuerzo cognitivo donde el papel del maestro es importantísimo; él debe hacerse responsable de su enseñanza y de lo que enseña como un proceso que exige esfuerzo y sacrificio. "Independiente de lo que uno pueda llegar a divertirse estudiando y aprendiendo, la educación de uno mismo requiere todo un conjunto de cosas que implican esfuerzo, sin el cual los resultados no deberían superar la mediocridad" (Enkvist, 2011, p.18). En este sentido, una enseñanza responsable tiene que ver con lo que ofrecemos profesional y vocacionalmente como maestros; cómo nos movemos en medio de conocimientos y comprobaciones que deben ser enseñados con rigor y honestidad.

Referencias

- Aguirre, J. y Jaramillo, L. (2008). Consideraciones acerca de la investigación en el aula: más allá de estar a la moda. *Educ.educ.*, 11(1), 43-54.
- Aguirre, J. y Jaramillo L. (2010). La Ciencia: entre el objetivismo y el construccionismo. *Revista de Ciencias Sociales Cinta de Moebio*, (38), 72-90. Recuperado de: www.moebio.uchile.cl/38/aguirre.html
- Barbosa, I. (2008). *Boaventura e a Educação*. Mangualde: Ediciones Pedazo.
- Enkvist, I. (2011). *La buena y la mala educación. Ejemplos internacionales*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- Jaramillo Echeverri, L.G. (2014). La rebelión de la revelación: reflexividad, subjetividad y formación en ciencias sociales. *Nómadas*, (40), 175-189. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75502014000100012&lng=es&tlng=es
- Jaramillo, L. y Aguirre, J. (2004). La controversia Kuhn-Popper en torno al progreso científico y sus posibles aportes a la enseñanza de las ciencias. *Cinta Moebio*, (20), 83-92. Recuperado de: www.moebio.uchile.cl/20/jaramillo.htm
- Jaramillo, L. y Aguirre, J. (2011). El no-lugar de los sentidos: por un pensamiento crítico-situado en educación. *Estudios Pedagógicos*, 37(1), 303-316.
- Jubés, E., Laso, E. y Ponce, A. (2000). *Constructivismo y construccionismo; dos extremos de la cuerda floja*. Recuperado el 14 de septiembre de 2014, de: <http://www.psicologiaenpositivo.com/pdfs/constructivismo-construccionismo.pdf>
- Kunz, G. (1998). *The Paradox of Power and Weakness: Levinas and an Alternative Paradigm for Psychology*. Nueva York, State: University of New York Press.
- Santos Boaventura De Sousa (2003). *Um discurso sobre as ciencias*. 5.ed. Sao Paulo: Cortez Editora.
- Sibilia, P. (2012). ¿Redes o paredes? *La escuela en tiempos de dispersión*. Buenos Aires: Tinta Fresca.
- Young, M. F. D. (2008). *Conhecimento e Currículo: Do socioconstructivismo ao realismo social nasociologia da educacao*. Porto: Editora.
- Von Glasersfeld E. (2001). El constructivismo radical y la enseñanza. *Revista Perspectivas de Educación Comparada*, 31(2), 175-184.
- Von-Wright, G. H. (1987). *Explicación y comprensión*. Madrid: Alianza Editorial.

Wade, P. (2011). *Los estudios culturales serán la muerte de la antropología*. Popayán: Universidad del Cauca.