

CONGRESO DIESSE - RÍMINI, 26 DE FEBRERO DE 2000
El profesor en la escuela de los saberes

Onorato Grassi

Inesperadamente, la figura del profesor se ha situado en el centro de las actividades escolares y del debate acerca de las radicales transformaciones que se están llevando a cabo con la reforma de la autonomía escolar, con la reordenación de los ciclos y con la inminente ley sobre la paridad, en el sistema educativo italiano. «Los profesores recuperan su protagonismo», ha sido el titular de los periódicos, después del pulso mantenido con el Ministro, que le ha obligado a anular el concurso que habría premiado a los profesores más meritorios. No sería adecuado perder esta perspectiva, si bien es cierto que nadie puede esconderse de las dificultades objetivas que salen al encuentro de los que hoy quieren dedicarse a la educación y a la instrucción de los jóvenes y del profundo desasosiego que, ya desde hace años, inviste esta profesión.

Contradiendo los objetivos fijados en los documentos legislativos, que, al solicitar «una fuerte inversión en los profesores», pronosticaba «la drástica eliminación del actual cúmulo de procedimientos burocráticos inútiles», los profesores se han visto invadidos, en los últimos tiempos, por una mole jamás vista de circulares, leyes, documentos de trabajo que han provocado un cierto extravío, a menudo unido a un difuso sentimiento de impotencia, ya sea en la psicología, ya en la concreción y en el ejercicio de las tareas.

De este modo, si por un lado parece que se pone a prueba como nunca la tradicional capacidad de supervivencia del cuerpo de profesores -animada por esa fuente de inagotables e innumerables recursos por los cuales «un buen profesor sigue enseñando bien su materia, porque el programa lo hacemos nosotros, día a día, y conocemos perfectamente "las infracciones y las vías de escape" para dejar pasar todas las disposiciones ministeriales que retenemos en prejuicio de la escuela», como decía Gaetano Salvemini hace casi cien años¹-- por

¹ G. Salvemini, *Il Congresso di Firenze e gli amici della scuola*, "Critica sociale", XII (1902), y en el opúsculo *Per la scuola e gli insegnanti*, pp. 153 ss; cit. en E. Garin, *La cultura italiana tra '800 e '900*, Laterza, Roma-Bari 1976, p. 152. Como es sabido, el discurso continuaba después con la observación: «pero, para enseñar

otro lado se impone cada vez con mayor fuerza, la pregunta acerca de la identidad y la función, por no decir la dignidad, de quienes enseñan.

Ya he tenido ocasión de observar que «el valor de una escuela encuentra su punto central y vital en la relación entre profesores y alumnos» y que «poner en el punto de mira la figura del profesor es, ciertamente, uno de los principales objetivos de cualquier escuela que mire hacia el futuro»². Pero para eso es necesario pasar «de un rol casi obrero y burocrático» al de la plena profesionalidad, o sea, de concebirse como parte de una categoría, como “funcionarios” de un aparato, a la conciencia de la originalidad que cada uno lleva dentro, de su capacidad artística, de la creatividad que puede tener, de la responsabilidad, en el presente y a largo plazo, que puede y debe asumir.

Para que tenga lugar tan esperado logro, y no sea tan sólo la víctima de románticas aventuras y de ingenuas condescendencias, sería bueno tratar de comprender y reflexionar acerca de todo lo que está sucediendo en la escuela y sobre los nuevos aspectos que la caracterizarán en un futuro no muy lejano.

En la época moderna, la mayoría ha considerado la escuela el elemento fundamental para crear las condiciones de estabilidad y desarrollo del estado. «Aquel que sabe emprender la institución de un pueblo, --escribía Rousseau en el *Contrato social*—debe sentirse capacitado para cambiar, por así decirlo, la naturaleza humana, de transformar a cada individuo, que por sí mismo es un todo perfecto y solitario, en parte de un todo más grande, del que el individuo reciba, en cierto modo, su vida y su ser»³. Quien gobierna tiene que preocuparse por la educación del pueblo, ya que, como observaba el mismo pensador francés en uno de sus discursos, «la gente, a la larga, se convierte en lo que el gobierno hace de ella»; por tanto, «haced hombres, si queréis gobernarlos»⁴.

En el siglo XX no faltan ejemplos de esa funcionalidad en la educación por parte del estado. No extraña el hecho de que distintos regímenes políticos se hayan encontrado de acuerdo en atribuir la misma importancia y significado a sus

bien, con buenas o malas ordenanzas escolares, es indispensable que los profesores sean bien elegidos, estén bien pagados y equitativamente tratados».

² O. Grassi, *Una risposta profetica alla nuova domanda educativa: la scuola cattolica tra vita, cultura e fede*, intervención en la “Asamblea Nacional sobre la escuela católica”, Roma, 28 de octubre de 1999, en «Docete», 1999.

³ J.J. Rousseau, *Contrato social*,...

⁴ J.J. Rousseau, *Un discorso sull'economia politica*,

instituciones escolares. Ya se tratara de conseguir una mayor "eficiencia social" y construir una "sólida vida democrática", o de realizar los ideales del socialismo, lo que estaba en juego era siempre la construcción de una nueva naturaleza humana, que estuviese en consonancia con los objetivos políticos y los programas sociales del estado. A este propósito, no maravilla, como recientemente ha salido a la luz⁵, la apreciación del padre de la pedagogía americana, John Dewey, del sistema escolar soviético instaurado después de la revolución de octubre: «Un enorme experimento psicológico para transformar los motivos que inspiran la conducta humana», «el experimento más interesante que se ha llevado a cabo sobre la faz de la tierra»⁶.

En nuestro país, la reforma *Gentile* fue un intento de crear no solo una moderna clase dirigente para una atrasada nación, sino también una mentalidad nueva, en la que, por ejemplo, la tradición religiosa se incluyera en el más alto y sintético nivel del saber filosófico y científico.

En todos estos casos, los fines y objetivos de un profesor, que goza (al menos en los estados democráticos) de autonomía y libertad de cátedra, nos pueden contradecir los fines y objetivos generales que el estado atribuya al sistema educativo.

La evolución general de la sociedad, al menos de la occidental, en los últimos dos decenios, ha tenido consecuencias en el marco de las relaciones entre escuela y sociedad, de modo que es necesaria una cierta cautela al aplicar sobre ellas los modelos interpretativos de un tiempo. El creciente pluralismo, cada vez más marcado por las diversidades étnicas, religiosas y culturales, y una cierta autonomía del sector escolar, en una sociedad compleja, en la que los ámbitos y las funciones ya no se compaginan orgánicamente, hacen difícil pensar en una intromisión directa del estado en las distintas esferas de la existencia, por lo menos, con los canales y métodos tradicionales.

En otros términos, ya no estamos frente a un estado-patrón, que elige con rígida determinación sus acciones, controlando firmemente los resultados y consecuencias, sino más bien, ante un estado más ligero, aparentemente más permisivo, que se rige por el consenso de los ciudadanos, los cuales, a veces, parecen convencidos de ser

⁵ E. Buzzi, «Dewey e l'educazione sovietica», en *La nuova Europa*, ed. Rusa (2000)

⁶ J. Dewey, *Impression of Soviet Russia, VI. The Great Experiment and the Future*, pp. 243-244.

ellos quienes toman las decisiones que después pondrá en práctica quien tenga el poder, ya sea a nivel central o local.

Si antes, la afirmación o el disentimiento se referían a contenidos, ideas y proyectos, hoy se dirigen a los procesos, cuyos principios son lo suficientemente amplios y flexibles como para admitir y tolerar experiencias y opiniones distintas, además de errores y fracasos; y todavía, estos principios son indiscutibles, como tampoco debe discutirse a quienes los han fijado y los controlan. En este marco, las referencias fundamentales y los pilares de la acción educativa —aquellos a los que debe mirar cada maestro para realizar bien su trabajo— se han puesto radicalmente en tela de juicio y se han transformado; me refiero a la familia, el saber, la realidad de los que aprenden y la sociedad.

En efecto, lo que se está produciendo en Italia, bajo la forma de procedimientos particulares y leyes sólo aparentemente formales, es una radical mutación del sistema educativo y formativo, cuyas consecuencias, como es fácil prever, determinarán significativamente la vida de las generaciones futuras. Sostenido y apoyado por un nutrido grupo de pedagogos, incentivado por la introducción de las nuevas tecnologías, este cambio parece dejar la suerte de la escuela en manos de una especie de "expertos", dejando al margen al resto de la cultura italiana, que asiste al hecho, a decir verdad, sintiéndose un poco culpable, preocupada e impotente. Con técnicas experimentadas —para las que habrá servido de conejillo de indias cualquier víctima inocente—, y con el pretexto de «enseñar a los profesores a enseñar» —fórmula que distinguirá no sólo a los cursos de formación para profesores y las preparaciones para los concursos, sino también a las futuras escuelas de especializaciones— se ha introducido y se está tratando de afirmar un nuevo modelo de instrucción, que cambiará la fisionomía de la educación y el aprendizaje, los roles y las funciones de quienes enseñan y quienes aprenden, el ambiente escolar y hasta la definición concreta de su organización.

Gianni Merighetti resumió con claridad los puntos fundamentales de esta novedad, hablando de la «función formativa del profesor» —quien no tendría como prioridad la tarea de enseñar, sino en un sentido más amplio, la de responder a las «necesidades formativas de los jóvenes»—, habló también del paso de una «escuela de conocimientos» a una «escuela de competencias», o sea «de la escuela de la educación a la escuela del aprendizaje», de la escuela de la programación a la escuela del proyecto, señalando la raíz

cognitivista de ésta, que quizás es algo más que una tendencia⁷.

Si bien la literatura italiana no es siempre del todo clara al dibujar el rostro del nuevo modelo, podemos encontrar una mayor ayuda en la producción americana, donde este modelo ya ha comenzado a experimentarse y a actuar, sobre la base del paradigma constructivista, que representa, precisamente, la versión del cognitivismo más adecuada y metodológicamente más fácil de proponer en el ámbito escolar⁸.

El Constructivismo

En términos generales, el constructivismo puede definirse, según lo que afirma Fosnot (1996), como «una teoría que se refiere al conocimiento y al aprendizaje». La literatura sobre él se desarrolla sobre todo en los años noventa, lo ha favorecido la difusión del modelo constructivista, que ha sido adoptado por muchos profesores y por numerosas instituciones educativas. Sus raíces están, por lo que se refiere a la implantación teórica, en la psicología cognitiva (Piaget) y, en relación con la vertiente práctica, en el pragmatismo, particularmente en el modelo “progresivo” de John Dewey. Von Glasesfeld define el constructivismo como «una teoría del conocimiento con raíces en la filosofía, la psicología y la cibernética».

El paradigma cognitivo se toma de Piaget, según el cual, el conocimiento es algo inventado y continuamente reinventado. Dewey, sin embargo, se mueve en un plano mucho más amplio y fundamental, su concepción educativa hace de fondo a la nueva teoría, ya sea en lo que se refiere a los procesos de aprendizaje, ya sea en lo concerniente al objetivo cívico, o político, de la educación, identificado éste en la “eficiencia social” y en la “convivencia democrática”.

Si bien existen distintas definiciones al respecto, los constructivistas están de acuerdo en entender el conocimiento como algo «provisorio, en desarrollo, no objetivo, construido interiormente y mediado social y culturalmente»⁹; esta definición no es el resultado de un

⁷ Las observaciones están en un esquema de trabajo (*Alcuni spunti problematici di riflessione sulla figura dell'insegnanti*) distribuida para la preparación de este Convenio.

⁸ Agradezco a Michelle Riconscente las iluminadoras conversaciones mantenidas con él acerca de este tema y la bibliografía que me ha facilitado sobre tal argumento.

⁹ C.T. Fosnot, *Constructivism: Theory, perspectives and practice*, Teachers College, Columbia University, New York 1996, p. IX, cit. en D. Baylor - P. Samsonov - N-Smith, *Constructivism*, cap. IV, en *A Collaborative Class Investigation into*

descubrimiento, sino el fruto de una construcción mental que no se fija en la correspondencia con una realidad objetiva, sino en la solución de los problemas que el individuo encuentra en su relación con el ambiente. Según Murphy, «en la perspectiva constructivista, el individuo construye el conocimiento, a través de sus interacciones con el ambiente», intentando «dar sentido al propio mundo». Se retoman así los conceptos de "conocimiento situado" (*situated cognition*) y de "actividad auténtica" (*authentic activity*) de Brawn, Collins y Duguid, y se radicalizan en una perspectiva todavía más determinada.

El influjo que ejerce esta concepción del conocimiento sobre el aprendizaje es notable y fácil de intuir.

El Constructivismo como teoría del aprendizaje

En la perspectiva constructivista, la educación se concibe, esencialmente, como proceso del aprendizaje. Los elementos característicos de ese proceso son muchos y distintos autores los han expresado con gran variedad. Desde un punto de vista descriptivo, parece haber, sin embargo, una convergencia en los siguientes puntos:

Ante todo, el proceso de aprendizaje, entendido como la continua construcción y reconstrucción del conocimiento, se considera un acto que sólo le pertenece al que aprende. No puede ser efectuado o "determinado" desde el exterior, ni entenderse bajo la fórmula clásica de la «transmisión de un saber», ya que es quien aprende el que lo configura, construyendo significados y conceptos, con la intención de dar sentido a sus propias experiencias, respondiendo a los conflictos que, en el contexto social en el que vive, puedan surgir desde las distintas visiones del mundo. Fosnot, por ejemplo, define el aprendizaje como «un proceso autoregulado de lucha contra los conflictos provocados por los actuales y nuevos modelos del mundo y los distintos puntos de vista»¹⁰. La interacción se presenta, por tanto, como una característica fundamental del proceso de aprendizaje, y esto no puede suceder en el aislamiento, sino que tiene que realizarse en un contexto social, en una "experiencia colectiva", dentro de la cual, toma forma el conocimiento, sin quedar nunca definido en sentido absoluto¹¹.

Telecommunications in Education, Online publication developed in context of course EDTC 618 -Applications of Telecommunications in Education at Texas A&M University, Spring 1997.

¹⁰ Fosnot, *Constructivism...*, op. cit., p. IX.

¹¹ Cf. J. Snyder – F. Bolin – K. Zumwalt, *Curriculum Implementation*, en P. W. Jacson (Ed.), *Handbook of research on curriculum*, MacMillan Publishing Co., Nueva York, NY 1992, pp. 402-435; E. Strommen – B. Lincoln, *A framework for*

En segundo lugar, el modelo constructivista sitúa la figura del alumno en el centro del proceso de aprendizaje. El que aprende es un sujeto activo, es decir, no "toma de" los otros, sino que "crea, descubre, experimenta" el conocimiento que conquista. Tal centralidad se realiza de dos modos complementarios. Por un lado, el que aprende determina las interpretaciones y las teorías que puedan dar sentido a la experiencia que él mismo tiene del mundo –o sea, del ambiente en el que vive--, en ese sentido él participa también con su personalidad, en la adquisición del conocimiento, situándose como un "epistemólogo"¹². Por otro lado, él es quien lleva el control exclusivo de tal proceso, que es suyo y no puede corresponder a ningún modelo establecido. Este control es esencial, porque todo el aprendizaje constructivista se basa en el sujeto que aprende, en cuanto que éste realiza el trabajo de aprender¹³.

En tercer lugar, el mismo proceso de aprendizaje adquiere importancia y se presenta como una fuente de conocimiento y descubrimiento. De hecho, al cumplir este proceso, el alumno aprende cómo afrontar y resolver los problemas que se le presentan; en esta perspectiva incluso el error tiene valor y no debe considerarse una objeción, sino más bien, un importante estímulo para el aprendizaje. «El modelo constructivista del aprendizaje –observa Akyalcin – se centra en el descubrimiento y la participación. Éste es el viaje del aprendizaje, en el que los errores son parte del camino. Pone su atención en quien aprende, que aprende cómo aprender, y en una cultura educativa por medio de la cual, los estudiantes son ayudados a ser autónomos»¹⁴. La influencia de la tecnología, a propósito de esto, ha inducido a algunos a equiparar el aprendizaje con el proceso de *rebugging*, que consiste, poniendo en práctica un programa, en identificar y eliminar los obstáculos. De ahí que se dé el caso de que en las formulaciones más recientes del modelo constructivista, una de las mayores contribuciones la hayan aportado los estudiosos de la tecnología y la comunicación¹⁵.

educational reform: constructivism, 1992 [on-line:

<http://www.ilt.columbia.edu/k12/livetex/docs/construct.html>]

¹² Akyalcin, *Constructivism*, op. cit., p.2, según el cual el constructivismo «is about learner as epistemologist».

¹³ Cf. A. Dershem, A., *Constructivism: an awakened understanding*, 1996 [on-line: http://education.indiana.edu/~cep/courses/p540/ad_reflexive.html].

¹⁴ Akyalcin, *Web literature on constructivism* 1997 [on-line: <http://www.kilvington.schnet.edu.au/construct.htm>].

¹⁵ Cf. íbidem.

En cuarto lugar, en la perspectiva constructivista, la educación y la función del profesor aparecen radicalmente transformadas respecto a la concepción tradicional. El profesor pasa de ser fuente, centro, arquitecto del conocimiento, a ser "guía" y "allanador" del trabajo que el estudiante debe llevar a cabo. Despejado del traje de quien sostiene, por su competencia, el edificio del saber y se compromete a enseñarlo a los alumnos, el profesor asume la función de estratega, convirtiéndose, en cierto modo, en un «regidor que predispone las condiciones y las reglas para que los actores aprendan y reciten su parte»¹⁶. De este modo se justifica el paso de los contenidos a los objetivos formativos, de la escuela del conocimiento a la escuela de una formación que tienda a hacer frente a las incertidumbres de la sociedad y que pueda fortalecer, al mismo tiempo, las condiciones de «identificación, pertenencia, promoción social y desarrollo personal»¹⁷. Paralelamente, se explican las insistentes invitaciones a "derribar" el saber disciplinar y las disciplinas mismas, a través del proceso de su correlación, funcionalización e historicización.

Las consecuencias de la aproximación de este modelo a la actividad normal del aprendizaje son notables y provocan cambios constantes en la forma de conducir una clase.

Normalmente, el modelo de clase constructivista se presenta después de haber descrito, muy pintorescamente, el modelo tradicional, que se define como "objetivista". De este modo se interpreta que en la clase tradicional, el profesor se dirige a un auditorio de "prisioneros" y "comatosos", sin ningún interés por lo que dice el maestro, que habla casi siempre para sí mismo y depende casi exclusivamente de los manuales para desarrollar sus lecciones. Los estudiantes, inertes y pasivos, por norma general no plantean preguntas ni son capaces de discutir entre ellos y sucumben a la actividad del docente, que no busca sólo trasvasar nociones a sus mentes, sino además, controlar, siguiendo el perfil de los contenidos y la metodología, que reciban de la forma querida por él todo cuanto les ha dicho¹⁸.

¹⁶ S. Zuccherini Marangoni, *Saperi e discipline. Aspetti epistemologici e valenza formative*, en «Quaderni di Valore scuola» (1999), pp. 7-13, p.7.

¹⁷ *Ib.*, p.8

¹⁸ Ver, a propósito de esto, M.W. Carpio, «Easing into constructivism, connecting meaningful learning with student experience», en *Journal of College Science Teaching* 23 (1994), fasc. 4, pp. 212-214.

En su estudio, que se ha convertido en una referencia fundamental¹⁹, J.G. y M.G. Brooks describen de este modo la clase tradicional:

1. el estudiante trabaja normalmente solo;
2. el currículum se presenta como parte de un todo, subrayando principalmente las habilidades básicas;
3. tiene gran relieve a la adhesión a un currículum prefijado;
4. la educación se basa en los manuales y sus series de ejercicios;
5. al estudiante se le considera una página en blanco, sobre la que se van escribiendo nociones e informaciones;
6. la educación didáctica es frontal;
7. el profesor busca respuestas correctas para convalidar sus lecciones;
8. la evaluación se concibe separada de la educación y se lleva a cabo mediante *test*;

Por el contrario, la clase basada en el modelo constructivista se presenta de este modo:

1. los estudiantes trabajan principalmente en grupo;
2. el currículum se presenta como un todo con respecto a la parte, subrayando especialmente, los conceptos generales o conceptos básicos;
3. se otorga un gran valor a la investigación del estudiante;
4. las actividades curriculares se basan en fuentes primarias;
5. a los estudiantes se les considera "pensadores en potencia" de grandes teorías;
6. el profesor desarrolla una función interactiva, mediando entre el ambiente y los estudiantes;
7. el profesor pide el punto de vista de los estudiantes, para apreciar su aprendizaje con vistas a sucesivos descubrimientos;
8. la evaluación está íntimamente vinculada al aprendizaje y depende de la observación, por parte del profesor, del trabajo del estudiante.

Es verdad que algunas de estas propuestas resultan interesantes bajo el perfil didáctico y que ya son familiares para muchos profesores. Pero conviene observar que el constructivismo no es sólo una técnica para conseguir mejorar la didáctica, sino que representa una teoría bien definida que avanza con la pretensión de construir un nuevo modelo de escuela en estrecha dependencia de una teoría

¹⁹ J.G. Brooks – M.G. Brooks, *In search of understanding: The case for constructivism classrooms*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA 1993.

epistemológica. Tal modelo, dadas sus características, no puede someterse a ninguna forma preexistente, antes aún, pide a la forma misma de la educación que cambie de dirección. En un artículo de carácter divulgativo, pero muy significativo, Elaine Winter invoca un cambio radical del modelo de la escuela americana ya que «el constructivismo no puede funcionar dentro del sistema de distinción de las disciplinas» y que, por tanto, «dentro de los confines del sistema actual está destinado a ser un absoluto fracaso»²⁰. Esa exigencia radical de novedad hace que el constructivismo sea un modelo “alternativo” y “totalizante” y como tal debe ser considerado.

Por otro lado hay que observar que el adversario contra el que se alzan quienes sustentan esta teoría, si por un lado es la psicología asociacionista, bajo el aspecto filosófico, es indudablemente el empirismo y una difusa idea del aprendizaje como recepción y registro de “datos”, sin que el estudiante intervenga de forma significativa. En efecto, la buena consideración en la que son tenidos autores como Wittgenstein u otros ya citados como Piaget y Dewey, transparenta el rechazo de doctrinas en las que la mente humana estaba relegada al mero trabajo de registrar, como si de una tábula rasa se tratara, fenómenos y datos de por sí inviolables y definitivos.

Hay que tener presentes los términos de este debate a la hora de evaluarlos, para no caer en sumarias condenas o en defensas ingenuas de doctrinas que, si bien consideradas, podrían no ser compartidas.

Una vez hechas estas precisiones, hay que considerar que los presupuestos gnoseológicos del constructivismo, raramente tematizados y jamás discutidos, no pueden sino inducir a la creación de un sistema autoreferencial, en el que el conocimiento humano, privado de todo valor intencional, no iría más allá de las construcciones o de las representaciones mentales²¹. El distanciamiento del conocimiento y la realidad y la transformación de la representación mental en verdadera realidad son principios ampliamente aceptados y compartidos por los constructivistas²². «La visión constructivista del mundo, que

²⁰ E. Winter, *Shape Shifting*, International Interactive Communications Society 1999.

²¹ Este parece ser el punto central de la crítica al constructivismo, si bien existen otros elementos de perplejidad que pueden encontrarse en las afirmaciones de algunos de sus defensores, directos o indirectos, como por ejemplo, la identificación del proceso cognitivo humano con el de los animales e incluso la explicación biológica de cada acto cognitivo, incluida la autoconciencia.

²² Sobre la “realidad” de las representaciones mentales véase, por ejemplo, B.G. Wilson, *Reflections on Constructivism and Instructional Design*, en C.R. Dills – A.A. Romiszowski (eds.), *Instructional Development Paradigms*, Educational Technology

contiene realidad sólo en la medida en que es comprendido por el que aprende –escriben como conclusión de un artículo Baylor, Samsonov y Smith—marca un distanciamiento importante de las teorías del mundo como verdad objetiva que tiene que ser explicada y aceptada»²³. Tal “separación”, que en la reflexión filosófica moderna se ha considerado como un “problema” y que ha sido, en parte, compartida y aceptada, se vería ahora, a través de la teoría constructivista del aprendizaje, introducida en la larga escala del mundo de la educación y la instrucción, condicionando gravemente el desarrollo intelectual de las futuras generaciones.

Tres objeciones, “en el caso de que”

Desde hace años, la perspectiva constructivista ha adquirido un puesto relevante en la escuela italiana, siendo apoyada por un amplio sector de la pedagogía. Por otro lado, es dudoso que se hayan divulgado considerablemente sus principios y métodos, ya sea directamente, ya mediante las distintas prácticas de formación y selección del cuerpo docente. En buena parte, los documentos elaborados con vistas a las reformas escolares –particularmente los relativos a la autonomía y a la reordenación de los ciclos—llevan consigo huellas bastante grandes de la concepción constructivista, relevantes en las propuestas concernientes a la futura “forma” de la escuela y al *iter* formativo de los estudiantes. La misma introducción de las nuevas tecnologías comunicativas en la didáctica –a decir verdad, recién empezada y, quizás, contrastada con mucha aproximación— es un elemento ulterior que puede contribuir a la definición de un nuevo modelo escolar. El profesor, al final, percibe cada vez con mayor insistencia, la invitación a someterse a un “adiestramiento” que, contrariamente a lo que ocurría en el pasado, no consiste en la recuperación y la profundización en su saber, sino en una completa redefinición de su práctica escolar, del modo de entender y ejercer su función, del rol que debe asumir, no sólo en la escuela, sino en la sociedad. Al contrario de lo que sucede en EEUU, en Italia la teoría constructivista todavía no ha invadido la escuela de modo consistente, ni se ha asumido como perspectiva oficial para todos. Será verdaderamente importante comprender si en el paso que la escuela italiana se dispone a efectuar, dadas las citadas reformas, queridas por el gobierno que ostenta el cargo (y este es un aspecto negativo, ya que una reforma tan compleja de la escuela,

Publications, Englewood Cliffs, NJ 1997. Sobre el rechazo del mundo “objetivo”, además de nuestra mente, véase Winters, *Shape Shifting...* cit.

²³ D. Baylor – P. Samsonov – N. Smith, «Constructivism» en *A Collaborative Class Investigation into Telecommunications in Education*, EDTC 618 on-line reader.

como es la que se está realizando, habría requerido el más amplio consenso; sin embargo, una "parte", si bien mayoritaria, ha querido hacer prevalecer sus propuestas, maduradas durante decenios en los "laboratorios" de izquierdas, sobre las demás, igualmente legítimas y fundadas) no está asumido y hecho carne, implícita o explícitamente, un nuevo modelo pedagógico.

Si esto sucediese y tal modelo fuera el constructivismo, las objeciones que podrían plantearse serían al menos estas tres:

Ante todo, habría una *objeción de derecho*. Si bien es aceptable que cada doctrina que tenga unos fundamentos seguros y unos principios aceptados, tenga legitimidad para existir y desarrollarse, es del todo inadmisibles que un "sistema de educación y de formación nacional" asuma, como suya, y por tanto se identifique con una única concepción educativa y pedagógica. Esta objeción, que por sí es bastante obvia y fácilmente compartida, adquiere un peso mayor apenas se considere el hecho de que, en el caso del constructivismo, no nos encontraríamos fácilmente frente a una posición ideológica, rígidamente definida y sostenida, sino ante una "perspectiva" que, puesta a salvo la indiscutibilidad de los principios, está preparada para acoger las opiniones y experiencias más dispares. La misma justificación del constructivismo nace de las técnicas y modalidades tradicionales de evaluación y su afirmación es mucho más empírica que la de las doctrinas precedentes. La propuesta constructivista, de hecho, no representa un modelo dado de una vez por todas, sino un modelo en continua evolución, ya que la atención está continuamente reservada a los procesos más que a sus presupuestos o resultados.

La recogida de datos derivados de las experiencias y los experimentos compartidos por grupos de educadores constituye, en efecto, la fuerza de este modelo y su modo de afirmarse. «Los resultados profundos de una manifestación constructivista del aprendizaje -escribe, por ejemplo, Akyalcin— se evalúan mejor a través de la experiencia y la evidencia anecdótica [referida a episodios individuales y privados]. Una experiencia compartida por muchos educadores puede dar lugar a un fuerte argumento»²⁴.

La segunda, y más importante, objeción podría llamarse *de principio*. El constructivismo considera un elemento fundamental del proceso de aprendizaje la actividad del sujeto que aprende. Y se puede decir que esto

²⁴ Akyalcin, *Constructivism...*, cit., p. 1.

es justo. Desde los primeros años de vida, el niño "construye" el objeto de su conocimiento, para poder, de este modo, hacerlo suyo y "conocerlo". El fenómeno de la conciencia y la *autoconciencia* que distingue la vida del ser humano, sería imposible e impensable sin la actividad del sujeto consciente. En este sentido, aún no se han encontrado los nombres de los que el constructivismo considera "adversarios". El mismo "objetivismo", contra el que se alzan, parece más una caricatura que una doctrina planteada.

Por otro lado, los límites sobresalientes del constructivismo ponen de manifiesto la parcialidad de esta teoría, ya sea respecto a la naturaleza y las exigencias de quienes quieren aprender, ya respecto a los resultados a los que pueda conducir. La actividad del sujeto concebida de este modo, difícilmente conseguiría crear un proceso que no fuera "cerrado", o sea, autoreferencial, en el que el mundo terminaría por ser la "realidad" de las propias representaciones. Así, al justo desarrollo de la potencialidad intelectual y humana del sujeto no le correspondería más incremento en la relación con la realidad que el del resultado de nuestros procesos mentales. De este modo, la realidad estaría, paradójicamente, cada vez más confinada al reino de la insignificancia.

En efecto, la polémica constructivista contra el objetivismo no hace más que acentuar la división entre dos aspectos que, sin embargo, deberían estar unidos y considerados aspectos fundamentales de un único proceso. A propósito de esto, el concepto de "realidad total" parece venir en ayuda de quienes no quieren caer en uno u otro extremo, y lanza la hipótesis de un proceso educativo en el que el desarrollo de la personalidad y una mayor relación con la realidad van a la par, no de forma mecánica, sino verdaderamente complementaria.

Esta concepción unitaria de la educación está muy bien expresada en *Educación es un riesgo*, en un pasaje que merece ser citado extensamente:

«Y es interesante advertir el doble valor de ese "total" [se refiere a la realidad]: educación significa el desarrollo de todas las estructuras de un individuo hasta su realización integral, y, al mismo tiempo, la afirmación de todas las posibilidades de conexión activa de esas estructuras con toda la realidad. El mismo fenómeno, por tanto, desarrollará la totalidad de las dimensiones

constitutivas del individuo y la totalidad de sus relaciones ambientales»²⁵.

Finalmente, una tercera objeción, *de hecho*; es, sin duda, la más débil, pero también la más dirigida al aspecto práctico y existencial. Como se ha visto, el constructivismo exige un cambio de mentalidad en los profesores, antes aún que en los estudiantes. Se trata de un cambio radical que atañe a la psicología del profesor, a su figura y su función, al paradigma cultural de referencia y a la práctica habitual de la educación. Es un problema del que los propios constructivistas advierten con preocupación: «Convertirse en un profesor constructivista puede ser una difícil transformación, ya que muchos docentes están preparados para enseñar según el modo tradicional»²⁶. Esta transformación requiere, en efecto, un «cambio de paradigma» y «la voluntad de abandonar las perspectivas y las prácticas habituales y familiares y adoptar las nuevas»²⁷. Si el “nuevo modelo” no puede insertarse en la estructura tradicional de la escuela, sino que exige un “ambiente” escolar distinto, análogamente, la “nueva” figura del profesor se propone como alternativa a la habitual, es decir, al modelo en el que no sólo la escuela, sino los entes de formación (pensamos particularmente en la universidad) han tenido su referencia.

La permanencia en la escuela de profesores “tradicionales” – para entendernos, los que hasta hoy han enseñado en la escuela— es, por tanto, una sustancial objeción para el desarrollo del nuevo modelo educativo, que debe superarse bien mediante la cualificación del cuerpo de profesores (utilizando, por ejemplo, los cursos de formación, las pruebas de selección, o las prácticas de la actividad docente), bien a través de la progresiva sustitución de la actual clase docente con una nueva clase de profesores, adecuadamente formados según las nuevas orientaciones y preparados para conseguir alcanzar los objetivos fijados.

Aún es legítimo preguntarse si la “dificultad” para que se dé este cambio no esconde algo más profundo que el simple apego al pasado o una posición reacia, intelectual o psicológica, a embarcarse en un nuevo *iter* formativo. En efecto, el desagrado advertido por muchos, a menudo acrecentado por un sentimiento de pérdida y de “falta de preparación”, podría ser visto como un signo no de incapacidad, sino de la no disponibilidad a aceptar la implantación de un sistema insatisfactorio y sin consonancia

²⁵ L. Giussani, *Educación es un riesgo*, Ediciones Encuentro, Madrid 1991, p.38.

²⁶ D. Baylor – P. Samsonov N. Smith, *Constructivism...*, cit., p.3.

²⁷ J. G. Brooks, *In search of understanding...*, cit., p.25.

con los objetivos que han dado, y dan todavía, carácter a esta profesión. En este sentido, la *objeción* no tendría nada de sólida, pero constituiría una perspectiva distinta de la escuela y de la educación y discutiría la factibilidad del nuevo modelo.

Una iniciativa de la persona

La aceptación de la perspectiva constructivista delineada en la escuela italiana es, hoy por hoy, una hipótesis en parte compartida y en parte rechazada. Es cierto que en la práctica escolar habitual se han introducido muchos elementos esenciales, por lo que se refiere a la psicología o bien a la didáctica del aprendizaje. Por otra parte, el modelo íntegro se acepta con cautela y con muchos "reparos", incluso a nivel ministerial, por miedo a que una escuela como la italiana, fundada en los saberes y los contenidos, pueda ser irremediabilmente destruida²⁸. De hecho, el gran mosaico de la reforma del ministro Berlinguer todavía tiene que mostrar su rostro, por lo que tiene que ver con los contenidos y con la forma y los métodos de los nuevos itinerarios formativos, si bien las líneas que más se han fijado dejan entrever cuáles serán los futuros escenarios.

La escuela italiana se encuentra, por tanto, en una de las fases más delicadas de su historia: por un lado emergen con total evidencia sus límites y problemas –acumulados y nunca resueltos en el transcurso de los últimos decenios– y son localizados y denunciados desde muchos sectores de la sociedad civil; por otro lado, las reformas gubernamentales se presentan con una fuerte carga de innovación, pero sin elementos ciertos y definitivos para una completa evaluación de los sistemas externos a la escuela.

²⁸ Sobre este punto ha intervenido muchas veces el ministro de la Educación pública para asegurar la continuidad de la tradición escolar italiana y la seriedad de los estudios. Tales intervenciones –la última de las cuales se desarrolló en un reciente congreso sobre "Las jornadas de la autonomía", que tuvo lugar en Roma, el 1 de marzo de 2000, en el que el ministro, entre otras cosas, afirmó: «¡No americanizaremos nuestra escuela! Los saberes son los saberes y no pueden abandonarse» -- parecen dirigidas más que a delinear un camino bien definido en esta dirección, a asegurar una opinión pública convencida de que la perspectiva elegida sea precisamente aquella de la que se están tomando distancias. A este propósito, son interesantes las consideraciones de L. Russi, *Segmenti e bastoncini*.

¿Qué hacer? Llegados a este punto, surge siempre esta pregunta²⁹. A muchos de vosotros os habrá venido a la cabeza innumerables veces. La misma pregunta surgió en un congreso de profesores hace veinte años, como algunos recordaréis. Entonces la pregunta se hizo para ser contestada y aquella contestación es, según creo, también válida hoy y esencial para aclarar y poner en la perspectiva adecuada, en qué consisten la figura y la tarea del profesor. La respuesta marcó el paso del *¿qué hacer?* -una pregunta que tiende a empequeñecer la responsabilidad y la creatividad personal- al *¿qué son?* -pregunta que justifica, en sentido pleno, la subjetividad en su responsabilidad, intereses e imaginación³⁰. Con esta pregunta, la cuestión a cerca de la figura del profesor se encontró en condiciones de superar cualquier reducción y, al mismo tiempo, de hacer verdadero lo que se está llamado a hacer. En efecto, la reducción de la educación a psicología y sociología -que a partir de Dewey se ha hecho imperante en la pedagogía--, y, en una época más reciente, a tecnología, encuentra precisamente en la nueva propuesta del sujeto su máxima fractura. Esta nueva propuesta conlleva no poca fatiga; así lo documenta el hecho de que la reflexión contemporánea ha encontrado en el problema de la subjetividad uno de los mayores escollos a superar, la mayoría de las veces sin éxito, debido quizás al peso de ciertos presupuestos o tal vez a la evidente dificultad del hombre contemporáneo para encontrar respuestas aceptables y creíbles acerca de su propia identidad. Por otro lado, el problema no se resuelve eliminando la pregunta, para retirarse después a una existencia indiferente, cuando no cínica, aunque pueda resultar funcional para los proyectos particulares o sectoriales. La educación requiere que esta pregunta se mantenga siempre viva, ya que toda acción educativa tiene su origen en una respuesta, tan primaria como se quiera, en ella, o en la viva percepción de la importancia de la pregunta misma. No se educa por profesionalidad, sino para comunicar una "positividad", un valor, una experiencia, un descubrimiento, que de algún modo hemos hecho "nuestro" y para poner este "algo" dentro de un horizonte mayor, en vistas de una respuesta cada vez más grande y completa. En el fondo, este es el primer y sorprendente indicio del "riesgo" que comporta la educación. El "yo" se convierte de

²⁹ La misma que planteaba, por ejemplo, Antonio Banfi, en el transcurso de su extenso análisis de la situación escolar de la primera mitad del siglo, e indicaba, en la respuesta una interesante perspectiva: «Y ahora la escuela es una desolación. ¿Qué hacer? De momento, dejar de lado la empresa de grandiosas reformas. Temo los proyectos grandiosos nacidos de las solitarias elucubraciones pedagógicas para la mejor escuela posible» («Scuola di ieri, di oggi e di domani» en *Scritti e discorsi politici. I Scuola e società*, a cargo de A. Buergio, Istituto Antonio Banfi, Reggio Emilia 1987, p.8).

³⁰ L. Giussani, *Il rischio educativo come creazione di personalità e di storia*, Parte II, SEI, Torino 1995, p. 71-72.

este modo, en el pilar de la *comunicación* que caracteriza toda dinámica educativa y que consiste, en su sentido pleno, en el encuentro con una propuesta interesante para la libertad. La *comunicación de sí mismo*, en este sentido, es ofrecer un conocimiento de la realidad y una concienzuda modalidad de relación con las cosas, que se presenta al otro como la expresión de una libertad que encuentra otra libertad.

Ahora bien, la conciencia que se comunica ¿qué lleva dentro? Aquí hace falta aludir a una palabra bastante difícil y comprometida, dados los múltiples significados que le han sido atribuidos, algunos de ellos justamente criticados. Es la palabra *tradición*, que yo uso para indicar una hipótesis interpretativa de la realidad opuesta a la palabra *ideología*. Si la ideología es un saber coherentemente estructurado sobre la base de presupuestos no declarados ni sometidos a la prueba de la evidencia –saber que para sobrevivir tiene que afirmarse socialmente, obteniendo un amplio consenso a través de distintos medios– la tradición indica la transmisión en la historia del acontecimiento del conocimiento y la conciencia humana como descubrimiento vivo de la realidad, dentro de la conciencia plena de los límites y de la aproximación que la caracteriza. En su sentido más amplio, el término ‘tradición’ indica la renovación del descubrimiento y de la conciencia de la realidad, mediante la presencia consciente de la memoria; es transmitir de hombre a hombre, de gente a gente, de pueblo a pueblo, la experiencia consciente de la realidad, mediante la continuidad de la memoria. Este flujo de la tradición, esta herencia de testimonios, hace que lo que otros han conocido, descubierto, inventado, o creado, sirva significativamente en el presente y que éste se enriquezca cada vez más.

En su aspecto metodológico, la tradición debe entenderse como una hipótesis que permite conocer e interpretar el *dato* presente y que lanza a la persona a confrontarse con este dato. En el aspecto educativo y didáctico, esta modalidad se aleja notablemente de la que parece imponerse ahora en la literatura pedagógica; según ésta, la formación debería caracterizarse por la fijación de unos objetivos, para alcanzar los cuales, hay que seleccionar y funcionalizar los saberes o las disciplinas. De este modo, los saberes se erradican por sí mismos –o se “deconstruyen”, como se suele decir– y el criterio de organización y verificación del conocimiento se fija desde fuera del alumno que lo ha adquirido, en un ámbito fácilmente arbitrario o “interesado”. Por otro lado, la selección funcional de los saberes, o de parte de ellos, puede generar fallas tan relevantes que, en el transcurso de poquísimas generaciones, se podrán comprobar lagunas tan

grandes que marcarán la vida y el destino de toda la sociedad. Si, por el contrario, la educación y la formación se ven desde la perspectiva de la pareja tradición-presente, la búsqueda de los saberes adquirirá una relevancia totalmente distinta. Se tratará de trabajar desde el interior de los saberes y de la tradición de los saberes, para comprender cuáles y en qué medida deben confiarse (no con una visión enciclopédica) a las jóvenes generaciones, para que ellas puedan revivirlos y acrecentarlos.

Lo más necesario es que alguien, algún profesor en la escuela, vea esta "implantación", esta riqueza que proviene de la historia y del pasado, para que a los jóvenes no se les niegue lo que mañana podríamos arrepentirnos de no haberles dado.

Pero no es suficiente sólo la fidelidad a la tradición; también se necesita lealtad en la confrontación con aquellos a quienes comunicamos esa tradición. Esta "segunda" lealtad hace, o debería hacer posible la *verificación* por parte del alumno; sin tal verificación, el saber transmitido sería extraño, confinado a otro lugar, y quien aprende no tendría la posibilidad de valorar por sí mismo, a través de una comparación sistemática, la hipótesis, hasta aceptarla de forma reflexiva y crítica o, por el contrario, rechazarla con razones adecuadas.

El momento de la verificación marca el paso que hay que dar en cada transmisión del saber. En este paso se revisa y renueva el saber, dentro de una nueva conciencia y de la percepción de los problemas y las urgencias del momento. Es aquí donde la centralidad del sujeto que aprende, desde una perspectiva radicalmente distinta de la que hemos analizado antes, asume todo su valor e importancia. El objetivo de la educación no es, en efecto, formar un "consumidor" o un "funcionario", que preste sus servicios a este o a aquel príncipe, sino crear un hombre libre, capaz de juzgar y de tener una conciencia crítica.

Aquí radica la importancia de las disciplinas, que son caminos de acercamiento a la realidad, o, en la escuela, las "materias", que comprenden más disciplinas científicas y que, siguiendo la lógica del desarrollo interno, siempre relacionan el desarrollo con el tiempo de aprendizaje de quienes reciben los conocimientos. Destruir las disciplinas, reduciéndolas a conjuntos de "nociones" que hay que seleccionar y a los que atenerse, acabando de este modo con cualquier diferencia de lenguaje y de método, es lo más nocivo que se puede hacer para el desarrollo de una auténtica conciencia crítica. Por el contrario, utilizar estas vías de aproximación a la realidad como una gran y sistemática ocasión para tomar conciencia de las cosas y de

su sentido, de los problemas y de las soluciones propuestas, significa, para un profesor, mantener un compromiso constante y leal con el saber y con el que ahora es su alumno, pero que el día de mañana será su compañero de camino. En el fondo, este es precisamente el sentido último de un compromiso renovado en la escuela y el valor más importante de los profesores que entiendan, no por primera vez, sino con una renovada intención, que son protagonistas en la escuela de hoy y de mañana.

«Ahora, educando y educador son dos hombres, son dos entre los hombres: es tiempo de que se dé esa compañía madura y fuerte que une a los que tienen la misma experiencia del mundo, que encuentran el reclamo del ser en cada instante de su camino; es tiempo de trabajar juntos, codo con codo, por un destino que nos reúne a todos»³¹. La escuela y la sociedad tienen hoy necesidad de estos profesores; a profesores así los padres y las madres querrían confiar a sus hijos.

³¹ Ib., Parte I, pp. 42-43.