



**Ministerio de Educación de El Salvador  
Escuela Superior de Maestros  
(ESMA)  
Agosto 2011**

# **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN**

**Educador: ¿facilitador o problematizador?**

Edición No. 1



*HACIA UNA CULTURA DE DIGNIFICACIÓN DEL MAGISTERIO NACIONAL*

## Presentación

La Escuela Superior de Maestros (ESMA) pone a disposición del magisterio nacional el primer número de los *Cuadernos de pedagogía y educación*, destinados a ser un espacio de debate académico, serio, riguroso y crítico, en torno a temas pedagógicos, educativos y culturales de implicaciones nacionales e internacionales. Este primer número recoge el ensayo “Educador: ¿facilitador o problematizador?”, elaborado por Luis Armando González –Director General de la ESMA— en el cual se cuestiona la reducción del educador a “facilitador” y se someten a una revisión crítica las tesis del constructivismo radical. Este primer número de los *Cuadernos de pedagogía y educación* quiere ser el punto de partida de una línea de producción intelectual animada desde la ESMA, en la que están invitados a participar todos los académico vinculados a la misma. Los autores que deseen someter sus trabajos a la consideración del Comité Editorial para su publicación deberán remitirlos, en forma digital e impresa, a la Dirección General de la ESMA. Además de la actualidad, la pertinencia y el rigor en el tratamiento del tema abordado, los trabajos deberán tener un mínimo de 25 cuartillas y un máximo de 40 a espacio simple, con un tamaño de letra de 12 o 14 puntos. La decisión de publicarlos no sólo es exclusiva del Comité editorial, sino inapelable.

## Comité editorial

**Luis Armando González**

Director General  
Escuela Superior de Maestros

**Alvaro Darío Lara**

Jefe Departamento de Ciencias Sociales  
Escuela Superior de Maestros

**José Emilio Márquez**

Coordinador Postgrado  
Estudios Sociales Tercer Ciclo

Envío de trabajos:

**María Dalila Ramírez**

Asistente Dirección General  
Escuela Superior de Maestros  
Dalila.ramirez@mined.gob.sv

Distribución y envío:

**Melvin Adonay Henríquez Miranda**

melvin.henriquez@mined.gob.sv



# Educador: ¿facilitador o problematizador?

Luis Armando González

**D**esde un tiempo para acá, se estableció la expresión “facilitador” para referirse a quienes ejercen algún tipo de actividad formadora. Se aplica dicha expresión a una amplia gama de formadores: desde quienes imparten talleres, seminarios, diplomados y actividades semejantes de capacitación hasta quienes dan formación académica sistemática en los diferentes niveles del sistema educativo. No se trata de una mera palabra: sus promotores y defensores no sólo apelan a determinadas concepciones filosóficas y pedagógicas —suelen acudir principalmente al “constructivismo” como paradigma de autoridad inapelable—, sino que les indigna que, por ejemplo, un formador se vea como un profesor y no como un “facilitador”, pues consideran que eso constituye una afrenta a sus alumnos.

Detengámonos un poco en la palabra “facilitador”. Cualquiera puede recordar que en El Salvador en algún momento se usó la fórmula “necesito que me faciliten un escritorio” o “Marta me facilitó las llaves de la oficina”, con lo

cual se quería decir, en el primer caso, “necesito que me den rápidamente y sin trabas un escritorio”; y en el segundo, “Marta me dio con diligencia las llaves de la oficina”. Otra fórmula aún vigente es la que dice “esa persona me las pone fácil”, lo cual quiere decir “esa persona no me complica la vida” o, en un sentido negativo, “esa persona me expone sus flancos débiles para un ataque”. Y una tercera: “esa persona es fácil”, es decir, “esa persona es flexible” o, visto negativamente, “esa persona es débil de carácter”, “esa persona es manipulable”, “esa persona cede a la primera”. La fórmula citada puede llevarse al extremo diciendo “esa persona es facilona”, lo cual apunta a su docilidad excesiva, rayana en la volubilidad.

Como se ve, son usos curiosos de la palabra “fácil” y “facilitar”. Pero ninguno de ellos atañe al “facilitador”, tal como se entiende en las discusiones pedagógicas de las últimas dos décadas. Es decir, en ninguna de las acepciones reseñadas se define a la persona que “la pone fácil” o a la que “facilita un escritorio” y ni siquiera a la “facilona”

como una “facilitadora”. Porque, en el sentido actual que tiene esa palabra, un facilitador lo es porque se dedica a facilitar, pero no un escritorio o un borrador, sino conocimientos. Así de simple: el facilitador facilita conocimientos a quienes ya los tienen en potencia o los tienen adormecidos en su mente. La palabra “profesor” desaparece del escenario educativo y aparece en escena la palabra “facilitador”, para designar a quien hasta entonces se dedicaba a lo que él creía que era “enseñar” y que ahora se le dice que es “facilitar”.

En realidad, ¿es correcto convertir todos los componentes del proceso educativo —técnicos, intelectuales y morales— en componentes a ser facilitados y a quienes supuestamente los facilitan en “facilitadores”? Es seguro que sobrarán quienes afirmen que sí y que, más aún, argumenten que al fin, con esta conversión, se ha superado el autoritarismo y la falta de democracia en el aula. No cabe duda de que eso es materia de discusión. Pero también lo es la concepción del educador como facilitador. No porque no existan en el proceso educativo conocimientos y

destrezas que deban ser facilitados o que el educador no deba tener, en algunas de las facetas del proceso educativo, capacidad de facilitación. Pero eso es distinto a que se lo defina como un facilitador, bajo el supuesto de que todos los componentes del proceso educativo deben y pueden ser facilitados. Por más que los abanderados de la facilitación opinen lo contrario, hay componentes de ese proceso que no deben ni pueden ser facilitados si no es bajo el riesgo de causar graves daños a la formación intelectual de los educandos. Hay componentes del proceso educativo —que le son intrínsecos— para los que se requieren, de parte del formador, capacidades que van más allá de la facilitación y que le exigen ser más que un facilitador: ser un educador.

Veamos cuáles son algunos de los componentes del proceso educativo que pueden requerir de un facilitador. Para eso es oportuno traer a cuenta un interesante documento del Instituto Nacional de Formación Docente de Argentina, titulado Facilitadores TIC,<sup>1</sup> en el que se apuntan algunas ideas

---

<sup>1</sup> Cuaderno TIC No. 3.

esclarecedoras al respecto. “Al pensar en la palabra ‘facilitador’ nos imaginamos a una persona que hace que algo complejo o difícil sea más sencillo. Alguien que apoya un proceso para que a otros les resulte más simple”<sup>2</sup>.

Como ya se dijo, es indudable que en la extensa gama de actividades formativas hay dinámicas de aprendizaje que requieren de formadores que los hagan fáciles, que los simplifiquen, que tracen la ruta de asimilación más expedita. Es decir, que requieren de “facilitadores”. Tal es el caso de procesos de aprendizaje que involucran destrezas técnicas, como sucede con las Técnicas de Información y Comunicación (TIC), en las cuales tiene pleno sentido hablar del docente formador como un facilitador. Es precisamente a ese tipo de docente formador al que se refiere el documento del Instituto Nacional de Formación Docente. Porque lo propio de un facilitador TIC es el “cómo se hace”, no el “por qué” o el “qué” de algo. “Queda en claro –dice el mencionado documento— que para todas las cuestiones técnicas acerca del ‘cómo se hace’ está pensado

---

<sup>2</sup> Ibid., p. 3

el trayecto de capacitación a través del nodo central de Facilitadores TIC...”<sup>3</sup>.

Pero, ¿todas las actividades formativas se caracterizan por procesos de aprendizaje que suponen la facilidad, la simplificación y la ruta más corta? Definitivamente, no. Y esto es absolutamente claro en las actividades intelectuales superiores; esas que involucran la teorización, la reflexión, el análisis, la síntesis, el pensamiento sistemático, la elaboración de conjeturas rigurosas y la investigación científica en los ámbitos social y natural. Aquí la facilitación –hacer fácil lo que es difícil, hacer simple lo que es complejo— es contraproducente para el proceso de formación intelectual y moral de los educandos.

Aquí un facilitador –o alguien que asuma su tarea formativa como una tarea de facilitación— no estará a la altura de las exigencias de una educación crítica, reflexiva y con sólidos fundamentos teóricos y metodológicos. Indefectiblemente, garantizar el cumplimiento de esta faceta del proceso educativo requiere no de un facilitador,

---

<sup>3</sup> Ibid.

sino de un problematizador. Porque justamente el quid del conocimiento científico y filosófico es la problematización de la realidad natural y social. Y esa problematización exige el máximo empeño tanto de docentes como de alumnos; exige esfuerzo mental y físico sistemático y continuo, pues sin ese esfuerzo no es posible la apropiación personal de las teorías y metodologías que ayuden a comprender y explorar el entorno natural y social.

No hay atajos. No hay simplificación que valga. En el terreno del conocimiento, desde que existe la humanidad nunca ha habido camino fácil, sino muchas dificultades y obstáculos por vencer, sobre todo los que tienen que ver con las limitaciones de la inteligencia humana tan proclive a dejarse engañar por las apariencias y la aparente simplicidad de lo cotidiano. No hay metáfora más ilustrativa de lo arduo que es la búsqueda del conocimiento que el Mito de la Caverna de Platón, en el cual el conocimiento se asemeja a la luz que hiere los ojos de quienes, estando en la oscuridad de la caverna, quieren salir hacia el exterior y se resisten a dejar el refugio tranquilo –pero en el engaño— que les ofrece aquélla. El conocimiento

duele; es, en la terminología del gran Sócrates, un parto doloroso pero fecundo.

Ni qué decir tiene que esta visión del conocimiento no es la que se ha puesto en boga en estos tiempos del neoliberalismo y de la mercantilización de la educación. Y es que si la educación es una mercancía más, ¿cómo se va a presentar como algo que no está al alcance de cualquiera que pueda pagarla? Si una de las grandes virtudes del mercado es poner sus productos al alcance de cualquiera que tenga algo de dinero en el bolsillo, ¿por qué no aplicar este criterio también a la educación? Y hacer de la educación una mercancía no sólo significa abaratar sus costos, sino hacerla algo atractivo para sus consumidores potenciales. Amigable, fácil, competitiva, *light*, coherente con las modas –tecnológicas o no— del momento... En El Salvador, esto es lo que se comenzó a ofrecer en los ambientes educativos superiores desde los años noventa y no hay señales de que esa lógica mercantil llegue a su fin en el corto plazo, si no es a partir de un cambio drástico en las concepciones y las prácticas educativas.

En distintos lugares, y no sólo en El Salvador, se hizo la operación quirúrgica de poner el conocimiento científico y filosófico, con todas sus exigencias, entre paréntesis y se tomó el camino de la “tecnificación” del saber, reduciendo cuanto se pudiera del proceso de conocimiento a “aprendizajes”, “destrezas” y “habilidades”. Es decir, asimilando todos los aspectos de la educación a aspectos técnicos, se pudo convertir al profesor en un facilitador. El “facilitador TIC” – justificado en el campo de las Tecnologías de la Comunicación y de la Información— se convirtió injustificadamente en modelo de campos del conocimiento en los que más que un “facilitador” lo que se necesita es un “problematizador”.

Ahora que la idea del facilitador se ha arraigado no sólo en el gremio docente, sino en el público, es una tarea cuesta arriba reivindicar el papel esencial del educador como un problematizador. No faltan las reacciones airadas, como si se estuviera proponiendo algo nefasto contra la educación y no una vuelta a su esencia, que consiste en ser un proceso de problematización, por parte de

educadores y educandos, de la realidad natural y social.

Hay quienes abanderan, para defender la perspectiva de la educación como facilitación –y del educador como un facilitador— posturas que dicen anclarse en el “constructivismo”. Al respecto, conviene señalar que no es suficiente con apelar a una concepción filosófica –si es que puede llamarse de esa manera al constructivismo— para dar por establecida, sin discusión alguna, una concepción pedagógica. Y es que ninguna concepción filosófica es una fuente de verdades inapelables, por más que sea predominante –por las razones que sean— en una época determinada, tal como parece suceder ahora –en el campo educativo— con el constructivismo. En este sentido, el constructivismo no puede escapar al escrutinio de la crítica, lo cual no implica descartarlo –o no reconocer sus aportes—, pero sí no asumir en bloque todas sus tesis, sobre todo aquellas que se adscriben a lo que se conoce como “constructivismo radical”.

Y, para empezar, no puede dejar de mencionarse la variedad de autores y fuentes que los promotores del



constructivismo ven como nutrientes de esta corriente de pensamiento. Se trata, dicho sin intención peyorativa, de un híbrido en el que se juntan autores de la más diversa procedencia y que incluso están adscritos a corrientes de pensamiento claramente definidas. Así, se suele citar, desde la psicología clásica a William James; desde la psicología rusa del primer cuarto del siglo XX a Lev S. Vigotski; desde la psicología genética a J. Piaget; desde la fenomenología a Alfred Schutz; desde la filosofía de la sospecha a F. Nietzsche; desde la biología a Humberto Maturana y Francisco Varela... Y hacia atrás en el tiempo, retrocediendo hasta la antigüedad griega, a Jenófanes y Pitágoras<sup>4</sup>.

No se puede decir que con el constructivismo se trate de una vasta síntesis, sino más bien de una confluencia de autores y corrientes heterogéneos de los cuales se han extraído, no siempre de manera sistemática y respetando el marco

---

<sup>4</sup> Cfr. R. López Pérez, “Idea de constructivismo”.  
<http://www.periodismo.uchile.cl/cursos/psicologia/constructivismo.pdf>

conceptual y contextual que les es propio, lo que quieren ser tesis y argumentos comunes acerca del conocimiento. Más aun, de los autores citados ninguno se concibió a sí mismo como un constructivista, pues el auge de esa visión epistemológica es posterior a la obra de la mayoría de ellos, siendo los extremos Pitágoras y Jenófanes. Es precisamente en la fragua contemporánea del constructivismo donde, además de la mención a autores clásicos, se añaden otros muchos –como P. Berger, T. Luckman, E. Morin, J.D. Novak y D.P. Ausubel— que hacen más variado ese híbrido que es el constructivismo. Tiene razón Ricardo López Pérez cuando sostiene que

“contemporáneamente el constructivismo circula como moneda corriente con mayor o menor prestancia en diferentes ámbitos, asociado a numerosos autores y significados, pero normalmente marcando una diferencia con el positivismo en cualquiera de sus ropajes. El concepto gana o pierde

según el discurso en que ocasionalmente aparezca instalado. Es llevado y traído según necesidades y situaciones. Los autores y disciplinas se cruzan con discrecional seriedad y rigor. Muchas menciones para Piaget, Vigotski, Coll, Ausubel, Novak o Bruner, y extrañamente James, en el mundo de la psicología y la educación. Regularmente una observación para Berger y Luckman desde la sociología, y con surte un recuerdo para Schutz. También Watzlewick, Von Glasersfeld y los constructivistas radicales en el estudio de la comunicación y en terapia, y más recientemente los nombres de Gergen o Kelly. Por cierto, también Maturana, Varela, Bateston o Von Foerster. Con espíritu filosófico este es el punto en el que el

concepto mismo requiere ser convertido en objeto de discusión y examen”<sup>5</sup>.

Demasiadas corrientes y autores bajo un mismo paraguas. Y no sólo eso: importantes autores y corrientes fuera del debate constructivista, comenzando con quien sentó las bases del debate epistemológico moderno: I. Kant y después de él la Escuela de Frankfurt, especialmente O. Apel y J. Habermas, y también K. Popper, por no mencionar a K. Marx y el marxismo italiano, particularmente A. Gramsci. Se echan en falta también a autores como A. Luria, H. Wallon, A. L. Merani y M. Bunge.

O sea, el constructivismo es un híbrido que no incluye a autores y corrientes que –sin ser positivistas, sino críticos del positivismo— sí han abordado expresamente el problema epistemológico; sólo incluye a algunos, mientras que el resto –quizás la mayoría— proviene de campos cercanos a la epistemología, pero no propiamente de este campo del saber.

---

<sup>5</sup> *Ibíd.*, p. 5.

Como quiera que sea, retomando la propuesta de López Pérez el constructivismo debe ser sometido a discusión y examen, lo cual cuando menos quiere decir que sus tesis no pueden ser asumidas, en bloque, como verdades inobjtables, pues —amén de que eso no está permitido en el debate académico— la falta de coherencia interna del constructivismo impide siquiera dar por igualmente razonables todas sus formulaciones epistemológicas.

Pues el constructivismo quiere ser una concepción epistemológica que parte del supuesto, como señala Ezequiel Ander-Egg, “de que el conocimiento humano es posible. Esto lo da por sentado tanto el hombre común como el filósofo y el científico. Si el conocimiento no fuera posible, todo sería un espejismo, puro sueño o ilusión... El conocimiento es posible, pero lo que captamos o creemos captar ¿es lo real o su apariencia?, ¿es reflejo de las cosas o construcción del espíritu? La realidad que supuestamente conocemos, ¿es hallada o conocida o construida o

inventada? O, ¿en qué medida es hallada y construida?”<sup>6</sup>

Dejando de lado los reparos que se pueden hacer al “optimismo epistemológico” de Ezequiel Ander-Egg, sus interrogantes resumen bien las inquietudes de prácticamente cualquier teoría del conocimiento. Y los dos términos en juego son, como no puede ser para menos, el sujeto que conoce y la realidad a ser conocida o, dicho en términos clásicos, la relación sujeto-objeto. Lo rico del debate epistemológico consiste, justamente, en las variadas respuestas que se puedan dar o se dan a las anteriores preguntas.

Comenzando por el sujeto —que es quien conoce—, atrás han quedado las concepciones que lo visualizan como un ser pasivo que es afectado en sus sentidos por una realidad exterior que le va dejando su impronta según sus propios ritmos, colores y sabores. También han quedado atrás las concepciones que lo ven como un ser

---

<sup>6</sup> E. Ander-Egg, *La planificación educativa. Conceptos, métodos, estrategias y técnicas de la planificación educativa*. Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata, 1996, p. 238.

que con su sola razón, sin atender a lo que está fuera de la mente humana, puede conocer eso que está precisamente fuera de ella.

El empirismo en sus diferentes variantes –incluidas las variantes positivistas–, lo mismo que el racionalismo puro fueron puestos en la picota por Kant, para quien razón y experiencia van de la mano en el proceso de conocimiento. Ahora bien, el agente activo en ese proceso es el sujeto, no el objeto. Es célebre la formulación gráfica que hace Kant al respecto: el individuo, en el esfuerzo de conocer, es –dice Kant– como un juez que va preparado de antemano con unas preguntas para las que quiere respuesta. Es decir, en el proceso de conocimiento el sujeto es el que interroga a la realidad, pidiéndole que le muestre sus secretos y no esta última la que los va revelando por su propia cuenta.

Dicho de otra forma –y visto desde el sujeto– el conocimiento es una construcción subjetiva, en cuanto que involucra de manera decisiva a la mente humana con productos que solo ella puede crear: ideaciones, conceptos, definiciones y teorizaciones que son

justamente la médula del conocimiento. Sin vida mental humana –sin el lenguaje que sostiene las dimensiones más firmes de la vida mental humana– no habría conocimiento. Más aun, sin seres humanos no habría conocimiento, aunque la mera existencia humana no lo asegure plenamente. Humberto Maturana y Francisco Varela plantean de modo claro lo que se acaba de apuntar.

“Estamos en el lenguaje – dicen–, moviéndonos en él en una peculiar forma de conversación en un diálogo imaginado. Toda reflexión, incluyendo una sobre los fundamentos del conocer humano, se da necesariamente en el lenguaje que es nuestra peculiar forma de ser humanos y de estar en el hacer humano. Por eso el lenguaje es también nuestro punto de partida, nuestro instrumento cognoscitivo y nuestro problema. El no olvidar que la circularidad entre acción y experiencia se aplica también a aquello

que estamos haciendo aquí y ahora es muy importante, y tiene consecuencias claves...

Todo lo dicho es dicho por alguien. Toda reflexión trae un mundo a la mano, y como tal, es un hacer humano por alguien en particular en un lugar particular”<sup>7</sup>.

Ese alguien que dice —que habla, que se comunica con un lenguaje— es alguien que también produce conocimiento. Es indiscutible, entonces, que el conocimiento es una construcción humana. Muchos autores y corrientes que aportan al constructivismo afirman, con sobrada razón, esta verdad. Tan verdad es que el conocimiento es una construcción humana que sólo es posible por el lenguaje y las estructuras nerviosas que lo sostienen, tal como lo explican, entre otros, autores como Maturana, Varela, Vigotski, Luria y Wallon. Sin seres humanos no habría

---

<sup>7</sup> H. Maturana y F. Varela, *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del conocimiento humano*. Madrid, Debate, 1996, pp. 21-22.

conocimiento, pero ¿habría realidad sin ellos? Esto último nos remite el otro polo del proceso de conocimiento: al objeto, a la realidad allende el sujeto.

Hay unas ciertas tendencias inscritas en el constructivismo que han llegado a sostener que la realidad misma es una construcción del conocimiento, es decir, que sin seres humanos no habría realidad. Estas tendencias han dado pie al denominado “constructivismo radical”, que alienta prácticas pedagógicas sustentadas en la creencia de que como no hay manera de validar, a partir de una realidad externa, el conocimiento —pues cada sujeto construye eso que llamamos “realidad” a su propia medida—, el alumno debe “descubrir” por sí mismo el conocimiento, debe construir también su propio andamiaje cognitivo, partiendo de lo que previamente ya conoce. Ricardo López Pérez hace referencia, en “Idea de constructivismo”, a algunos de los autores que se inscriben en este constructivismo radical.

“Probablemente —escribe López Pérez— la forma más directa, y a la vez económica, para expresar el sentido del constructivismo fue

acuñada por Gregory Bateson: la realidad es cosa de fe. La frase no deja lugar a dudas, es la intervención humana la que le otorga existencia. La idea de una realidad que está ahí, sin depender de nuestra voluntad, no tiene cabida en esta concepción. Se trata de una tendencia en la discusión epistemológica actual. El cibernético Heinz von Foerster destruye toda forma de realismo: la objetividad es la ilusión de que las observaciones pueden hacerse sin observador. Paul Watzlawick tampoco se queda en eufemismos y afirma: real es, al fin y al cabo, lo que es denominado real por un número suficientemente grande de hombres. En este sentido extremo, la realidad es una convención interpersonal”<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> R. López Pérez, “idea de constructivismo”, p. 1.

Es más que discutible esta anulación de la realidad, en su carácter entitativo. No hay que situarse en las antípodas del constructivismo para poner serios reparos a semejante concepción, así como a sus implicaciones pedagógicas. Porque una cosa es aceptar que el conocimiento es una construcción humana y otra bien distinta que la realidad es una “convención interpersonal” o que depende de nuestra voluntad. Esto ni siquiera es enteramente cierto para la realidad social —como lo reconocen Berger y Luckman en su ensayo *La construcción social de la realidad*—, en la cual la intervención humana —práctica y teórica— es determinante. Pero aun la realidad histórica con todo y ser producto humano no flota en el vacío, sino que está sostenida por los procesos físicos, químicos, biológicos y neuropsicológicos.

Por otro lado, la crítica al empirismo y al positivismo en el sentido de que los sujetos no registran pasivamente los datos del mundo externo, sino que interpretan esos datos con esquemas mentales previos —y en estadios cognoscitivos avanzados teorías— no conduce automáticamente a la tesis de que esos esquemas tienen

encerrado, en potencia, todo el conocimiento posible al que puede acceder el individuo, estando sólo a la espera del agente facilitador que lo despierte. Fue precisamente en contra de este “racionalismo puro” que Kant dirigió su *Crítica de la razón pura*, convencido, como estaba, de que si bien en el proceso de conocimiento interviene la razón, no todo proviene de ella, sino de su engarce con la realidad ofrecida por los sentidos. Y aceptar esto no significa negar el papel activo y creador del ser humano en el proceso de conocimiento; no significa negar que el conocimiento sea una construcción humana.

Desde un constructivismo moderado, J. Anderson, L. M. Reder y H. A. Simon, lanzan un fuerte cuestionamiento al constructivismo radical. “En nombre de la ciencia moderna —dicen ellos— se formulan afirmaciones que carecen de base científica... En psicología cognitiva hay consenso en que la gente no registra las experiencias en forma pasiva, sino que interpreta la información nueva con la ayuda de los conocimientos y la experiencia previos. Este es el sentido en el que la psicología utiliza el término

‘constructivismo’ y los profesores de matemáticas con razón nos llaman constructivistas (...). Sin embargo, negar que la información se registra en forma pasiva no significa que el alumno deba descubrir por sí mismo los conocimientos, sin instrucción explícita, como sostienen los constructivistas radicales”<sup>9</sup>.

Tampoco, como ya se dijo, significa aceptar que la realidad es construida por el intelecto de los individuos. El intelecto humano —en el terreno científico y filosófico— construye realidades cognoscitivas, al igual que, en el campo no científico, produce mitos, ficciones, fantasías, etc., que hacen parte de lo que Karl Popper llamó el “Mundo 3” que es no independiente del “Mundo 1” —el de los procesos físicos, químicos y biológicos— ni del “Mundo 2” —el de los procesos subjetivos humanos—<sup>10</sup>.

No se tiene que ser “anticonstructivista” para rechazar la tesis

---

<sup>9</sup> J. Anderson, L. M. Reder y H. A. Simon, “Educación: el constructivismo radical y la psicología cognitiva”. *Estudios Públicos*, 81 (verano 2001), p. 96.

<sup>10</sup> Cfr., L. A. González, “Epistemología y racionalismo crítico (Los griegos y Karl Popper)”. *Realidad*, mayo-junio de 2001.

de la “construcción mental de la realidad” –lo cual es distinto de la construcción de una realidad conceptual que tiene como referencia la realidad física, química, biológica, psicobiológica, individual y social—. De hecho, autores que se suelen citar como fuentes fundamentales del constructivismo no ponen en duda la existencia de una realidad exterior y ajena al intelecto humano. Es decir, de eso que Xavier Zubiri llamó la “realidad en cuanto tal”, cuyos dinamismos intrínsecos precisamente quieren ser conocidos por los seres humanos. Negar la anterioridad evolutiva de una realidad independiente y ajena de los seres humanos –e independiente de su intelecto— supondría negar el soporte material y estructural de la inteligencia humana: el sistema nervioso superior y su larga marcha evolutiva. Esto es así para Maturana y Varela, para quienes “ya que todo conocer trae un mundo a la mano, nuestro punto de partida será, necesariamente, la efectividad operacional del ser vivo en su dominio de existencia. En otras palabras, nuestro punto de partida para generar una explicación validable científicamente es el entender el conocer como acción efectiva, acción que permita a un ser vivo continuar su existencia en un medio

determinado al traer allí su mundo a la mano”<sup>11</sup>.

Pero también es así para L. S. Vigotski, quien en su importante libro *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* anota que su análisis está centrado en tres cuestiones fundamentales. “1) ¿Cuál es la relación entre los seres humanos y su entorno físico y social? 2) ¿Cuáles fueron las nuevas formas de actividad responsables del establecimiento del trabajo como medio fundamental para relacionar a los seres humanos con la naturaleza y cuáles son las consecuencias psicológicas de dichas formas de actividad? 3) ¿Cuál es la naturaleza de la relación entre el uso de las herramientas y el desarrollo del lenguaje?”<sup>12</sup>. Si se lee bien, Vigotski da por supuesto el entorno físico y social con el que el individuo se relaciona de manera práctica y cognoscitiva. Es en este punto que este autor introduce el tema del lenguaje

---

<sup>11</sup> H. Maturana y F. Varela, *El árbol del conocimiento...*, p. 24.

<sup>12</sup> L. S. Vigotski, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Grijalbo, 1979, p. 39.



como mediador entre el ser humano y la realidad.

“El momento más significativo en el curso del desarrollo intelectual, que da a la luz las formas más puramente humanas de la inteligencia práctica y abstracta —escribe Vigotski—, es cuando el lenguaje y la actividad práctica, dos líneas de desarrollo antes puramente independientes, convergen... Antes de llegar a dominar su propia conducta, el niño comienza a dominar su entorno por medio del lenguaje. Ello posibilita nuevas relaciones con el entorno además de la nueva organización de la propia conducta... En un principio el lenguaje sigue a las acciones, está provocado y dominado por la actividad. Sin embargo, en los estadios superiores, cuando el

lenguaje se desplaza hacia el punto de partida de una actividad, surge una nueva relación entre la palabra y la acción. Ahora el lenguaje guía, determina y domina el curso de la acción; la función planificadora del lenguaje hace su aparición junto con la ya existente función del lenguaje de reflejar el mundo externo”<sup>13</sup>.

El lenguaje es decisivo, pues, en las actividades psicológicas superiores, esas que apuntan tanto al dominio como al conocimiento no sólo del entorno social y natural, sino de la propia realidad personal. Esto involucra una enorme potencialidad del lenguaje para atender a la complejidad de la realidad, no simplificándola, sino desarrollando en el ser humano, desde sus edades tempranas, la capacidad para la realización de operaciones mentales complejas.

---

<sup>13</sup> *Ibíd.*, pp. 47-53.

“Al igual que un molde da forma a la sustancia – continua diciendo Vigotski—, las palabras pueden transformar una actividad en una estructura. No obstante, dicha estructura puede ser modificada o remodelada cuando los niños aprenden a utilizar el lenguaje de modo que les permita ir más allá de las apariencias precedentes al planear una acción futura. En contraste con la noción del descubrimiento repentino de Stern, nosotros consideramos la actividad verbal e intelectual como una serie de estadios en los que las funciones comunicativas y emocionales del lenguaje están desarrolladas por el advenimiento de la función planificadora. Como consecuencia de ello, el pequeño adquiere la capacidad de

emprender operaciones complejas que se prolongan durante un tiempo suplementario”<sup>14</sup>.

Más adelante veremos si una visión como la Vigotski es compatible con la reducción del docente a facilitador. Por ahora, hagamos referencia a otro de los grandes de la psicología del siglo XX –H. Wallon— quien coincide en lo esencial con el psicólogo ruso.

“Las impresiones que el hombre recibe del mundo exterior no deben ser sólo estudiadas desde dentro. Al más bajo nivel hay la excitación, y reacción motriz que la acompaña inevitablemente. Y la experiencia muestra que la reacción se modifica en la medida que no concuerde con la situación de la que procede la excitación... Es la misma incesante adecuación a lo real que se opera en las

---

<sup>14</sup> Ibíd., p.53

construcciones intelectuales de las que la ciencia surge. Esta progresión está inscrita en el sistema nervioso. En cada una de sus escalas, en cada una de sus etapas, implica la realidad del mundo exterior, medida, entre los dos extremos de un compás, por la acción conjugada de las impresiones aferentes y de las realizaciones eferentes... Y el conocimiento científico en sus diferentes grados prosigue ese mismo trabajo. La realidad que alcanza es la que responde a los medios de investigación desplegados”<sup>15</sup>.

Y se puede insistir en los aportes de científicos —físicos, biólogos, neuropsicólogos, psicólogos, epistemólogos— que argumentan con

---

<sup>15</sup> H. Wallon, *La vida mental*. México, Grijalbo, 1991, pp. 30–31.

seriedad acerca de la existencia de una realidad ajena a la subjetividad humana, pero que es justamente hacia la cual esta se vuelca —apropiándose— intelectual y prácticamente. Solo para rematar esta afirmación: el importante libro de Maturana y Varela, *El árbol del conocimiento*, está dedicado a examinar las bases biológicas del conocimiento, arrancando de una consideración del enmarque cosmológico de la tierra, cuyo surgimiento y evolución fue, a todas luces, previa a la aparición de la vida en el planeta, a la aparición del ser humano y, finalmente, a la aparición del conocimiento. Mientras que el importante libro de R. Penrose, *El camino a la realidad*, está dedicado a explorar, desde la física, las fuerzas que configuran la realidad, partiendo de que “la precisión, fiabilidad y consistencia que requieren nuestras teorías científicas exige algo más allá de cualquiera de nuestras mentes individuales (poco dignas de confianza)”<sup>16</sup>.

Lo dicho anteriormente permite concluir que en el proceso de conocimiento el sujeto humano tiene una

---

<sup>16</sup> R. Penrose, *El camino a la realidad*. México, Debate, 2006, p. 54.

participación activa. Es decir, no es que sea afectado por el entorno, al cual respondería —como sostienen los distintos conductismos positivistas— con sus reacciones sensitivas e intelectuales, sino que su subjetividad genera esquemas cognoscitivos a priori con los que interpela a ese entorno. Esos esquemas cognoscitivos hunden sus raíces biológicas en lo que Popper denomina “expectativas”, pero que en el ámbito del conocimiento científico se estructuran en teorías. Estas no son resultado como quería Descartes de la pura razón, sino de la síntesis entre razón y experiencia. Claro está, la parte activa —en la que interviene toda la potencia subjetiva del ser humano— está en la razón, cuya capacidad de creación intelectual permite elaborar conjeturas, hipótesis y especulaciones que, para dar lugar a un conocimiento científico, deben cotejarse con la realidad empírica.

En este sentido, el conocimiento es una construcción humana, en la que es decisiva la contribución de la subjetividad, con todos los aspectos que la caracterizan: ideaciones, asociaciones de imágenes, fantasías, etc. Pero se trata de un ejercicio de la subjetividad en el que el lenguaje es fundamental a la

hora de avanzar hacia el conocimiento no sólo de la realidad socio-natural, sino de la propia realidad personal. El conocimiento construido no es idéntico a la realidad (personal y socio-natural) que posee un estatus ontológico propio el cual, además, es el supuesto de todo conocimiento.

Los procesos de conocimiento suponen la gestación cósmica de la tierra, la germinación de la vida biológica en ella y la posterior estructuración de un ser biológico dotado de un sistema nervioso superior —coronado por un cerebro con determinadas características<sup>17</sup>— que está empeñado en conocerse a sí mismo y en conocer, de la mejor manera posible, las complejidades de la realidad socio-natural para poder asegurar —como dicen Maturana y Varela— su vida biológica. “No hay una discontinuidad —señalan— entre lo social y humano y sus raíces biológicas. El fenómeno del conocer es

---

<sup>17</sup> Cfr. A. R., Luria, *El cerebro humano y los procesos psicológicos*. Barcelona, Fontanella, 1979.

todo de una sola pieza, y en sus ámbitos está fundado de la misma manera”<sup>18</sup>.

Quienes se adscriben al constructivismo aceptando planteamientos como el esbozado –pero rechazando que la realidad es una construcción del intelecto humano o que todo conocimiento posible está contenido en la subjetividad del individuo y que nada más se trata de “despertarlo”— están en un camino que es coherente con posturas científicas serias y respetables. Y es que es gracias al conocimiento científico –con su doble vertiente de razón y experiencia— que podemos dar por razonable y probada la existencia de una realidad exterior a la mente humana, una realidad de la cual, excluidos los productos del conocimiento, podemos afirmar que no es una creación ni una invención del intelecto humano. En fin, una cosa es la construcción de ideas, conceptos o teorías sobre la realidad y otra muy distinta la realidad en cuanto tal, acerca de la cual el intelecto humano quizás nunca lo llegará a saber todo, pero lo poco que sabe no sólo no

debe confundirse, sino que debe cotejarse rigurosamente con ella.

¿Es coherente esta postura constructivista moderada con la concepción del docente formador como un facilitador? Todo parece indicar que no. Quizás la idea del docente formador como facilitador si sea coherente con esas visiones constructivistas que sostienen que todo posible conocimiento está contenido potencialmente en la mente de los individuos y que, más aún, la realidad misma es una construcción mental. Estamos aquí ante un constructivismo marcado fuertemente por corrientes postmodernas que, en su rechazo del positivismo y la metafísica, se llevan de encuentro contribuciones científicas que han sido y son cruciales para la comprensión de la realidad natural y social. Y es que si se acepta que la realidad es una mera convención, que la verdad es asunto arbitrario y que cada quien debe construir su conocimiento a la libre –pues no hay ningún rasero más allá de la propia subjetividad del individuo—, entonces cualquier esfuerzo de enseñanza sistemático, disciplinado, reflexivo, crítico y experimental está demás. Si a ello se añaden los influjos culturales de la

---

<sup>18</sup> H. Maturana y F. Varela, *El árbol del conocimiento*..., p. 22.

globalización –gestados en un escenario de globalización neoliberal—, que promueven el éxito fácil, el consumismo y lo *light*, no puede ser para menos que una educación mercantilizada requiera de un facilitador, no de un educador con las credenciales teóricas, metodológicas y didácticas que le son propias.

Pero para un constructivismo que no da la espalda a la ciencia y a la realidad no es aceptable la idea del facilitador. Habrá quienes, siendo constructivistas moderados y razonables, sí la acepten, pero no deja de ser cuestionable semejante decisión. Porque la construcción de un conocimiento riguroso y crítico acerca de la realidad – una realidad compleja, dinámica, cambiante y articulada en distintos niveles de estructuración— difícilmente puede ser facilitada por alguien que también está atrapado en las redes de una realidad presuntamente creada por su mente.

Los procesos psicológicos superiores involucrados en esa construcción exigen, para ser puestos a punto, de un sistema educativo –y de un cuerpo docente— que atienda a la complejidad involucrada en esos

procesos, pero también a la complejidad de la realidad de la cual es inseparable el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Vigotski –quien debería ser bien leído por constructivistas superficiales que lo citan sin el mayor rigor— lo dice de esta manera:

“Al mismo tiempo que admite la influencia de la naturaleza sobre el hombre, la aproximación dialéctica postula que el hombre, a su vez, modifica la naturaleza y crea, mediante los cambios que provoca en ella, nuevas condiciones naturales para su existencia. Esta posición es la clave de nuestra aproximación al estudio e interpretación de las funciones psicológicas superiores del hombre y sirve de base para los nuevos métodos de experimentación y

análisis que abogamos<sup>19</sup>.

Un educador, si quiere responder a ese desafío de la complejidad de lo mental y lo real, no puede ver reducida su labor a la facilitación de los conocimientos y destrezas, especialmente cuando esos conocimientos y destrezas involucran procesos psicológicos superiores. Eso no quiere decir –como ya se anotó– que entre las variadas dinámicas formativas existan algunas que requieran ser facilitadas; por supuesto que sí. Muchas de ellas son actividades de aprendizaje, en el sentido de técnicas, habilidades y destrezas, en las cuales la simplificación es algo obligado. Pero las hay otras –las de análisis, síntesis, reflexión, crítica y generación de conjeturas y teorías– que llamar de “aprendizaje” es una barbaridad. Son actividades mentales superiores, que involucran más que aprendizajes enseñanzas conceptuales, reflexivas y metodológicas sistemáticas y complejas. Son actividades de la competencia de un educador; en la visión de A. Gramsci, de un formador moral e

intelectual de las nuevas generaciones. Un educador que, para ser tal, no puede eludir el desafío de ser, junto con sus alumnos, un buscador de problemas, ya que precisamente son los problemas y su solución el eje fundamental del conocimiento humano. Educador problematizador, no facilitador; educador buscador de problemas, no poseedor de verdades inobjtables. Ese es el educador que una sociedad en transformación humanizadora necesita.

**Santa Tecla, 29 de junio de 2011**

**23**

---

<sup>19</sup> L. S. Vigotski, *El desarrollo de los procesos...*, p. 98.