



Crítica filosófica al constructivismo

José María Barrio Maestre

Documento del grupo de investigación PROSOPON¹

Barcelona, Junio 2011

Es bien sabido que el constructivismo no es propiamente una teoría pedagógica sino un enfoque muy general de las teorías del aprendizaje. Consolidado ya desde hace tiempo en el discurso oficial de las llamadas ciencias de la educación, constituye la ideología pedagógica de referencia de las reformas escolares que han tenido lugar en los últimos decenios en los países de nuestro entorno, así como la marca registrada de los sistemas educativos en los que la calidad de la enseñanza ha descendido de forma más drástica.

No voy a entrar en la articulación concreta del constructivismo. Diré algo general, pero lo que me interesa ahora es más bien hacer una crítica filosófica de los supuestos epistemológicos o gnoseológicos de ese enfoque del proceso enseñanza-aprendizaje. Tengo la impresión de que no se presta mucha atención a sus bases filosóficas, y creo que importa sobremanera tenerlas en cuenta, pues no son inocentes los supuestos de partida de este enfoque de cara a muchos de sus resultados. En cuanto a la articulación psicológica de la propuesta constructivista, hay que decir que está bastante más trabajada, y que tiene algunas virtudes reseñables. En particular la noción de «aprendizaje significativo» –desarrollada principalmente por Ausubel– posee cierta armadura psicológica meritoria. Pero en cuanto a la fibra de fondo, hay muchas cosas que se dan por supuesto y que quizá no habría que dar.

La que los lógicos llamarían *pars destruens* del constructivismo es quizá lo más divulgado de él. Es tópica la crítica que ahí se hace a la llamada enseñanza tradicional en función de que ésta supuestamente está basada en pedirle al aprendiz que mantenga una actitud meramente pasiva: recibir información y echarla a la memoria. La crítica que se ha vertido en los últimos decenios a la lección magistral es una de las señas de identidad del constructivismo. De acuerdo con esto, se aprende más haciendo cosas que escuchando o leyendo: *learning by doing*.

Otro tópico, anterior al constructivismo pero con el que éste hace causa común, es la crítica a los hábitos memorísticos en el aprendizaje escolar. La memoria sería algo parecido a una base de datos en la que van cayendo indiscriminadamente informaciones carentes de sentido. Los constructivistas suelen hacer hincapié en que el aprendizaje tiene que ser un proceso estructurado que tenga en cuenta el *background* cognoscitivo anterior. De poco o nada sirve la mera adición cumulativa de información; saber requiere que lo que se aprende se conecte causalmente y de forma significativa con lo anteriormente aprendido, no por simple sucesión. En efecto, no vale el *post hoc, propter hoc*. No hace

¹ Ponencia en la Jornada sobre fundamentos antropológicos de las corrientes pedagógicas contemporáneas de la Universitat Abat Oliba CEU (Barcelona, 28 de junio de 2011).



falta ser constructivista para afirmar algo tan de sentido común, pero es un cierto mérito del constructivismo haberlo señalado.

Sobre todo en estos dos puntos converge el constructivismo con una vieja crítica a la escuela tradicional procedente de la «nueva pedagogía». (Después de casi un siglo ya no va siendo tan nueva, por cierto, pero así se sigue llamando aún en la manualística al uso).

I. Del aula al taller

En relación al asunto de la lección magistral me permito proponer la siguiente reflexión. Quien escucha a otra persona está realizando una actividad de gran calado e intensidad intelectual. Lo mismo cabe decir de quien lee un libro. En ningún caso mantiene una actitud meramente «pasiva». Se trata probablemente de las actividades más intensas que puede realizar un ser racional. Escuchar no es ser una simple pantalla en la que se reciben pasivamente informaciones. Es más, la información es propiamente cognoscitiva en la medida en que estimula una actividad interior. En primer término, quien escucha está haciendo el esfuerzo de prestar atención, cosa que exige una iniciativa enorme, especialmente hoy. La lógica en la que se mueve el contexto cultural en el llamado primer mundo es más bien la dispersión. Metidos como estamos en el «gallinero global», en el que suenan tantos mensajes y tan variopintos, realmente se precisa un esfuerzo muy exigente –y éticamente meritorio– para centrar la atención. En segundo término, quien escucha está comparando lo que oye con otros mensajes que ha recibido sobre el mismo asunto en otras ocasiones. Aunque no lo exteriorice, implícitamente está cotejando esos mensajes y ponderando su respectivo valor de verdad. En definitiva, está criticando en el sentido más estricto lo que oye. Contrastar una información con otras procedentes de otras fuentes distintas, y preguntarse cuál es la más sólida, la mejor acreditada, la más verdadera, es sin lugar a dudas la forma prototípica del pensar racional discursivo, la tarea intelectual de mayor exigencia y valor.

El constructivismo ha desplazado el *ethos* del aprendizaje desde el aula al taller. El ámbito de la enseñanza-aprendizaje ya no es un sitio donde se escucha o lee sino el lugar en el que cada uno monta libremente los materiales de construcción que le suministran fuentes variadas. De forma «creativa» *cada cual va construyendo el mundo que es significativo para él*. Es éste quizá el icono dominante hoy en el imaginario colectivo del gremio pedagógico. Sin duda hay disciplinas en las que realmente se aprende sobre todo haciendo tareas de tipo factivo. El lugar apropiado para las enseñanzas artísticas es, obviamente, el taller. Pero eso no implica que haya que marginar cada vez más el aula, la biblioteca, y las enseñanzas que en esos lugares encuentran su espacio natural, que es la tendencia que el constructivismo va imponiendo paulatinamente.

Ante todo, este fenómeno afecta muy negativamente la propia autocomprensión que tienen los maestros de su tarea educativa. El constructivismo ha terminado marginando considerablemente la figura del maestro. Las personas que se dedican a esa profesión no lo hacen sólo ni principalmente por motivos económicos. Lo que les mueve es enseñar lo que saben. En un libro reciente he tratado de mostrar que lo esencial de la tarea del maestro es buscar el saber precisamente para contagiarlo². El ejemplo prototípico de magisterio, que en Occidente encontramos en la figura de Sócrates –filósofo y maestro– nos hace presente la convergencia que se da entre el interés por conocer la verdad y el interés por darla a conocer a otros; éste prolonga naturalmente a aquél. *Contemplata aliis tradere*: con esta fórmula expresa Tomás de Aquino la esencia de la tarea del maestro,

² *El balcón de Sócrates* (Madrid, 2009).



transmitir a otros lo que uno ha visto. Es lo que fundamentalmente nos ha movido a quienes nos dedicamos a esto.

Creo que uno de los efectos más letales del constructivismo es convertir la figura del maestro en una especie de comparsa más o menos marginal de un proceso en el que su papel es prácticamente secundario, cada vez más alejado del centro de gravedad del proceso de aprendizaje. Desde luego, lo que vemos en la figura de Sócrates es que la tarea principal en el aprendizaje no es propiamente la del maestro, sino la del que aprende. Tomás de Aquino lo ha explicado extraordinariamente bien, en el opúsculo *De magistro*: la causa principal del aprendizaje es la inteligencia del que aprende, y el maestro tiene un papel instrumental. Su papel es análogo al del médico. Tampoco el médico es la causa principal de la salud, o de la recuperación de ésta. Es el propio organismo vivo el que de suyo tiende de forma natural y espontánea a bien-vivir, a estar sano. Lo que sucede a veces es que se bloquea y funciona mal. La tarea del médico consiste en colaborar con la naturaleza para que ésta recupere su forma genuina, desbloqueando las trabas que dificultan su dinamismo, y para ello ha de valerse de ciertos medios instrumentales: terapias, fármacos y otros cuidados. Pues bien, el maestro hace algo parecido, sonsacar o extraer lo que ya hay dentro, aunque quizá aún informe, no suficientemente formulado. Sócrates comparaba su quehacer con el de su madre, la partera Fenárete; su trabajo era ayudar a parir (mayéutica). A menudo se trata de una ayuda de tipo moral, por ejemplo, estimular al aprendiz a vencer la pereza mental para fijarse bien, ayudarle a adquirir el hábito de estudio que hace falta lograr para concentrar la atención, abrirle horizontes, enseñarle no sólo a hacer valer sus intereses fácticos sino a interesarse por algo objetivamente interesante... De uno u otro modo, es una colaboración instrumental, pero constituye una tarea importantísima. En todo caso, no es marginal, no está al margen del proceso del aprendizaje.

El constructivismo ha contribuido a reproducir una imagen según la cual lo que el maestro enseña le interesa a él, no al alumno. El aprendizaje verdaderamente significativo sería aquel en el que los contenidos –sobre todo las destrezas y competencias– conectan con lo que de hecho suscita interés en el aprendiz. El maestro habría de limitarse a servir los intereses fácticos del niño o del joven suministrando las fuentes de información pertinentes donde pueda el aprendiz nutrir los recursos necesarios, también y sobre todo en el terreno motivacional, para secundar efectivamente lo que le seduce. Es lo que los constructivistas llaman «gramática mental», los materiales de construcción, digamos, para que luego sea el propio aprendiz el que confiera significado y sentido a esos materiales, dándoles una formulación concreta y una estructuración personal de acuerdo con sus intereses o caprichos. Este planteamiento es ciego al hecho de que no siempre los intereses fácticos del niño coinciden con lo que debería interesarle. Los maestros con oficio saben por experiencia que para que crezcan realmente han de enseñar a sus alumnos a vencerse, a superarse y a avanzar más allá –a menudo también a pesar– de lo que fácticamente les motiva, orientándoles hacia lo que les debería motivar aunque de hecho aún no les mueva. Muchos han olvidado algo elemental: que las personas crecen como personas en la medida en que tratan de superarse a sí mismas, lo cual no puede hacerse sin esfuerzo ni algo de abnegación, dejándose llevar por la inercia. El miedo a que la tensión interior que todo esfuerzo intelectual o moral lleva consigo descargue en formas negativas, o a la sensación de fracaso que puede derivarse de no alcanzar el objetivo propuesto, representa hoy para no pocos educadores un factor que les dificulta asumir un aspecto principal de su tarea. En consecuencia, para un sector amplio de población joven del primer mundo se hace difícil el acceso a uno de los aprendizajes humanos más arduos, a la par que necesarios para la vida, a saber, la tolerancia a la frustración.



II. Importancia de la memoria

Por otra parte está la crítica indiscriminada al memorismo. Es ya antiguo el tópico de que la memoria es la inteligencia de los torpes. Como quien dice: «Esta criatura no da más de sí, es limitadita; que se lo aprenda de memoria, y ya es algo...». El planteamiento es muy intuitivo, pero lo que inmediatamente muestra, a su vez oculta algo de sentido común: *sabemos lo que recordamos*. Saber algo por supuesto que significa más cosas, pero en primer término, al menos no haberlo olvidado. Pensar que la memoria y la inteligencia son incompatibles, o que están en competencia una con otra, lleva al absurdo de que podría cultivarse la inteligencia con entera independencia de los contenidos, sencillamente de acuerdo con unos protocolos que funcionan de manera automática, formal, abstracta. Lo primero que hace falta para desarrollar la inteligencia –y otras actividades cognitivas que sin duda hay que desarrollar, además de la memoria– es saber cosas, conocer ciertos contenidos de ciertas materias; y eso significa en primer lugar haberlos retenido.

La crítica que a menudo se hace a la memoria en contextos en los que no se cuidan los matices es insensata, e intelectualmente suicida: es como pensar que uno puede crecer maltratando sus propias raíces. El planteamiento antimemorista es realmente grueso, pero acaba llegando al gran público, en general proclive a la pereza mental. El aprendizaje intelectual, y en general el desarrollo de la inteligencia, pasa por adquirir conocimientos, noticias de la realidad. Una fantasía muy extendida en el gremio pedagógico es una peculiar noción de sentido crítico que casi lo enfrenta con saber cosas, toda vez que aprender de la realidad exigiría una actitud intelectualmente sumisa a algo que a la mente se le impone desde fuera, por tanto incompatible con la autonomía y el librepensamiento. Majaderías de este tipo parecen hacer olvidar que cualquier saber humano es potencialmente crítico; lo único que no puede ser crítico es la ignorancia. El primer manadero de la inteligencia, y el nutriente primario de todas las destrezas intelectuales –incluido, naturalmente, el sentido crítico– es la noticia cognoscitiva de la realidad. Que haya contenidos intelectuales es la primera condición para el desarrollo de otras habilidades formales.

Ciertamente, el desarrollo intelectual supone que haya también una *memoria intelectual* de esos contenidos. A ella se refiere Aristóteles como «entendimiento paciente» (*nous pathetikós*). Dicha memoria intelectual es obviamente distinta de la memoria sensible, pero ésta última suministra la base a partir de la cual se elaboran los conceptos.

A mi juicio, la pedagogía consiste en el arte de combinar imágenes con conceptos en el aprendizaje intelectual. No es una «ciencia», sino el oficio de los buenos maestros, que saben poner ejemplos adecuados –que apuntan, más allá de ellos, a conceptos– y a su vez saben ayudar al aprendiz a no quedarse sólo en la imagen, sino precisamente a trascenderla. El concepto, que es el contenido intelectual más básico, ha de ser extraído o abstraído de las imágenes, y a la vez ser revertible a ellas. En ese trasiego entre lo sensible y lo inteligible se desarrolla el aprendizaje más propio de un ser racional. El rendimiento específicamente intelectual de los conceptos estriba en que nos liberan de la sujeción a lo dado, a lo que está ahí, y nos permiten hacer simulaciones, predicciones, planes; en definitiva, liberan el discurso proporcionando la posibilidad de ir más allá de lo fáctico, y haciendo igualmente posible concebir lo que podría ser de otra manera. Ahora bien, para discurrir así hace falta partir de la experiencia, de la noticia más exacta posible sobre lo que las cosas son y han sido hasta ahora.

El juego entre la dependencia originaria y la ulterior trascendencia del concepto respecto a las imágenes permite que la memoria intelectual pueda funcionar no en estricta sujeción a la sensible. Una vez que hemos entendido –parido mentalmente (*partus mentis* llamaban



los medievales al concepto)– puede que se nos olvide la concreta fórmula en la que aprendimos el correspondiente concepto, pero podemos buscar otra, expresar ese contenido con otras palabras. Para ello es preciso que primero actúe la memoria sensible. En su momento hubo que memorizar sensiblemente algunas definiciones, divisiones, clasificaciones, fórmulas, etc., para que llegara un momento en que ya podíamos discurrir más allá de ellas. Todos los docentes saben esto por experiencia.

El aprendizaje intelectual necesita desarrollar y emplear, además, otras habilidades cognitivas: capacidad de análisis, de observación minuciosa, de síntesis, de establecer analogías o comparaciones con otros datos, contraposiciones, cálculo y decisión racional, etc. El constructivismo acierta a la hora de señalar el valor que tienen esas otras destrezas, pero es intelectualmente suicida en lo que tiene de desprecio a la memoria, que es el manadero primario de lo que sabemos.

III. Conocer es representar, pero «lo conocido» no es la representación

Entrando ya un poco en la entraña de la crítica filosófica al constructivismo, y sobre todo a sus bases epistemológicas, aunque sea en forma tan sólo panorámica, habría que señalar el carácter problemático de la noción de «construcción del conocimiento», que está en el genoma mismo de la propuesta constructivista. El constructivismo pedagógico asume esta fórmula de manera acrítica, dando por sentado que significa algo, pero sin una conciencia explícita de los supuestos gnoseológicos que obran en ella, que en el fondo son los planteamientos del constructivismo filosófico, sobre todo tal como se han propuesto en el idealismo trascendental kantiano. Tales supuestos quedan incorporados al discurso del constructivismo pedagógico sin haber sido suficientemente contrastados. (Naturalmente, cabría pensar que ya el idealismo kantiano, y sus secuelas en el idealismo romántico alemán, han proporcionado suficientes oportunidades de contraste crítico: toda la filosofía kantiana es una crítica de la razón. Pero no puede obviarse que el mundo de la educación ofrece unas oportunidades de contraste especialmente privilegiadas a cualquier teoría filosófica, si bien la especulación idealista, de someterse a él, encontraría no pocas dificultades para resistir ese contraste).

La imagen de la construcción del conocimiento, así como la de la construcción de la realidad –es el rendimiento propio del «taller»– es sin duda muy intuitiva, pero si tratamos de elevar esa intuición a concepto, y sobre todo si tratamos de contrastarla filosóficamente, ahí encontramos una serie de supuestos cuya aceptación exige un acto de fe bastante más allá de lo razonable que cabría exigirle intelectualmente a un supuesto. Se trata de un postulado enteramente contraintuitivo, de un axioma que hace falta anteponer a la evidencia. En ningún caso el conocimiento es, de manera primaria, formalmente constructivo de su objeto.

Nuestras representaciones cognoscitivas evidentemente son algo que hace el sujeto. Pero las representaciones son especies, lo que en el lenguaje tomista se llama *obiectum quo*, es decir, no lo que conocemos (*quod*) sino aquello mediante lo cual (*quo*) conocemos lo que conocemos. Eso es lo propio de las especies cognoscitivas, tanto en el nivel del conocimiento sensible como en el nivel intelectual. Nosotros no conocemos directamente nuestras representaciones, sino lo representado en ellas. Es lo que ocurre con el espejo (la palabra «especie» procede del latín *speculum*). El espejo no nos da noticia primaria de sí mismo, sino de lo reflejado en él. Lo primero que vemos cuando nos miramos en el espejo no es el espejo, sino a nosotros reflejados en él. Y sólo en un segundo momento, en una reflexión estricta, nos damos cuenta de que nos estamos viendo a nosotros mismos a través de la imagen nuestra reflejada en el espejo, y podemos acercarnos al espejo y comprobar que refleja bien, que está bien pulido, que es plano y no cóncavo o



convexo, no deforma la imagen, etc. Lo propio de las representaciones cognoscitivas – visuales, auditivas, olfativas, o bien las intelectuales– es justamente darnos a conocer otra cosa, hacernos presente lo reflejado en ellas, con una presencia que en filosofía se denomina intencional. Por el contrario, la tesis kantiana, de la que se nutre el constructivismo, es que no conocemos más que representaciones, esto es, que tan sólo conocemos nuestros propios conceptos, o nuestras propias visiones. Como quien dice, «vemos visiones», pero no vemos las cosas vistas a través de la visión.

Según Kant, la existencia es un concepto puro, una categoría del entendimiento en su uso judicativo –concretamente, un concepto que se deriva del modo de los juicios asertóricos–, de manera que cuando digo que algo existe lo que estoy haciendo es «afirmarlo» en mi mente, ponerlo como objeto de mi pensar afirmativo. Si la existencia es una categoría del pensar puro, al decir, por ejemplo, que «Dios existe» –es eso lo que dice el teísta– lo que en el fondo digo es que «estoy pensando en Dios». Esto es lo que para Kant significa la existencia. Lo dice en aquella parte de la *Crítica de la razón pura* en la que se ocupa del que él llama «argumento ontológico» de la existencia de Dios. La versión más famosa del mismo es la de Anselmo de Canterbury en el *Proslogion*. Frente a eso, afirma Kant, el ser no es un predicado real (*das Sein ist kein reales Prädikat*), sino la posición de algo frente a mí, de un objeto con todas sus determinaciones, de manera que cuando digo que algo existe lo que hago no es más que proponérmelo como objeto, ponerlo frente a mí para considerarlo, en definitiva, hacérmelo presente pero con la presencia intencional que tienen las representaciones cognoscitivas. En el lenguaje kantiano, por tanto, «Dios existe» equivale a «estoy pensando en Dios», si lo dice razón teórica; y si lo dice la razón práctica, entonces equivale a «necesito pensar en él». Pero adviértase que ninguna de esas dos afirmaciones significa en sentido estricto que Dios exista. Yo puedo ver visiones, y algunas veces he tenido visiones; he soñado y he visto, como si fuese real, lo que no estaba realmente ante mí.

Esta es la tesis fuerte del idealismo trascendental kantiano que está obrando en la base del constructivismo. En el fondo, de lo que las cosas son en sí mismas, e incluso del hecho de que sean, nada podemos saber, piensa Kant. Ni su esencia ni su existencia real –extramental– pueden ser objetivadas por nosotros. Podemos pensar sin contradicción en ellas, pero no propiamente conocerlas. De las cosas sólo podemos conocer su apariencia, el fenómeno, su dárseme.

Al igual que para el filósofo alemán, para el constructivismo la realidad en sí es incognoscible; de ella sólo podemos conocer lo que previamente hemos puesto en ella. Conocer, así, no es más que reconocernos. Lo único que puedo hacer con la realidad es manejarla, pero sin entenderla. Tan sólo me cabe hacerme composiciones de lugar para tratarla de acuerdo con mis necesidades y caprichos. A los efectos que verdaderamente importan, lo relevante de la realidad no es lo que ella sea en sí, sino lo que nosotros hacemos que sea, o lo que pensamos que es, o lo que decimos que es. Una tesis ampliamente extendida en el mundo de las ciencias sociales, desde hace más de cuarenta años, es la de una *construcción social* (o más bien sociolingüística) *de la realidad*. Es el título de un conocido libro de Berger y Luckmann, dos sociólogos norteamericanos de origen alemán, que a la vuelta de casi medio siglo sigue siendo el oráculo en el discurso de las ciencias de la información. En él queda establecida dogmáticamente una especie de creencia contraintuitiva según la cual aquello de lo que no se habla no existe. Con todo, y por muy contraria al sentido común que resulte semejante impostura, es algo que se ha impuesto en ese contexto como una intuición contra la cual es imposible toda cordura. En el llamado «mundo de la imagen» –la «cultura» audiovisual– hay mucha gente que piensa así, o al menos se comporta como si eso fuese así. Las cosas son lo que pensamos que



son, lo que hacemos que sean, lo que decimos que son... o incluso lo que «sentimos» que son. Sólo podemos atenernos a nuestras composiciones de lugar, a nuestras representaciones subjetivas.

Sería demasiado prolijo entrar ahora en una discusión pormenorizada de esta tesis. Lo que sí deseo señalar es que se trata de una afirmación completamente contraintuitiva, para suscribir la cual la inteligencia ha de adoptar una postura absolutamente forzada. Estoy muy lejos de decir que Kant era un superficial; es de lo más serio que ha producido el gremio filosófico, sin duda alguna. Lo único que puedo constatar es que no me convence en esto, pese a que sus argumentos están muy bien elaborados, y para cualquier filósofo son muy persuasivos... Pero a mí me parecen insuficientes. Necesito argumentos mejores para aseverar, como hace Kant, que sólo conocemos representaciones, y nunca lo representado en ellas. Si el fenómeno no es manifestación de algo distinto de él, si la representación no lo es de algo distinto de ella –lo reflejado en el espejo–, ¿entonces qué es? Kant es muy fino, ve esta objeción y la afronta. Pero no logra explicar de forma satisfactoria algo tan curioso como que el fenómeno, en vez de manifestar oculte. «Fenómeno» viene del verbo griego *phaineszai*, que significa manifestarse. Pues bien, Kant pretende que lo manifestado en el fenómeno no es lo que en él se manifiesta, sino más bien lo en él y por él ocultado. Si la representación no se representa más que a sí propia, entonces ¿de qué es representación? ¿Qué es lo que presenta?

IV. La realidad tiene mucho que decirnos

Una parte muy sustantiva de la tarea de los educadores –sobre todo de los educadores docentes– estriba en introducir en la realidad a las personas a las que han de atender. Parece poético, pero es algo más que poesía. Introducir en la realidad a través de un lenguaje significativo es el quehacer del que enseña. La herramienta principal para eso es la conversación. Es lo que hacía Sócrates con sus amigos. Platón hace la crónica de algunas de esas conversaciones en los *Diálogos*. Por cierto, no es nada fácil sorprender a Sócrates en actitudes dogmáticas o impositivas; muy al contrario, casi todo lo que hace es preguntar. Pero son preguntas que apuntan a algo. Sócrates sabe perfectamente lo que busca. Buscarlo supone no poseerlo, al menos en plenitud. Pero de esa plenitud algo ha de tener quien la busca sabiendo lo que busca.

El gran maestro griego, padre de la cultura europea, sintetiza espléndidamente en su persona esas dos índoles que veo cada vez más lamentablemente separadas: la del filósofo –el buscador de la verdad, del verdadero saber– y la del maestro, que intenta contagiar a otros su pasión, su *eros*. Sólo puede transmitir a otros ese amor al saber quien está convencido de que es posible saber, conocer –no, por cierto, la mera apariencia de las cosas sino la realidad de ellas– aunque nunca de forma exhaustiva, como es lógico en una inteligencia finita y limitada como la humana. Pero una cosa es que no podamos conocerlo todo de todo –es ese el saber que busca el filósofo sin lograrlo enteramente nunca– y otra cosa bien distinta es que lo desconozcamos del todo, que no logremos cognoscitivamente nada. No se han de confundir ambas cosas.

Ese afán por saber está bien descrito en el *Banquete*, una maravillosa discusión sobre la belleza y sobre el amor a la belleza. Por boca de Sócrates, Platón nos muestra ahí la filosofía como una forma de *eros*, de búsqueda. *Eros* es un personaje mitológico, hijo de Poros, dios de la abundancia, y de una pobre mujer, Penía, que representa la penuria, la escasez. Como hijo de ambos, Eros está un poco a medias entre la abundancia y la escasez, entre la plenitud absoluta y la absoluta carencia, entre el saber plenario del *sophós*, y la completa ignorancia del sabihondo. El filósofo –el que ama el saber– al menos ha dado un paso más allá de la ignorancia total, pues sabe que no sabe. Eso ya es saber



algo, y no poco importante. Desde luego, llega mucho más allá de la ignorancia absoluta en la que se halla el sabihondo, el que piensa que nada le queda por saber. Ese es el que lo ignora todo, pues ni siquiera sabe que no sabe. Al menos el filósofo ya sabe algo.

La filosofía consiste en aprender a echar de menos, a buscar el saber. Pero para que haya una búsqueda sería hace falta que quien busca tenga la convicción de que hay algo por hallar. De lo contrario tendríamos una paradójica búsqueda que no busca encontrar lo que busca. Hay gente que parece buscar sin querer encontrar, incluso que se acomoda en el *pathos* de una «búsqueda» autosatisfecha, pagada de sí misma. Se trata de un tipo humano que abunda entre quienes se autodenominan «intelectuales».

Que lo que sé no es mera figuración o construcción mental, que no todo es realidad virtual con la que interactúo y juego, sino que hay realidad extramental, y que precisamente en la medida en que es real, conocerla también a mí me hace más real –me realiza– constituye el supuesto básico que está operando en toda la labor del enseñante, y en este caso no como una impostura axiomática, sino como el parámetro que hace comprensible todo lo que hace.

Se trata de una vieja tesis tomista basada en Aristóteles, a saber, la afirmación según la cual en el conocimiento se da una identificación entre la forma de lo conocido y la forma del cognoscente (su alma). En cierto modo, cuando conocemos nos in-formamos de algo. Al conocer la mesa blanca, la forma sustancial que le hace ser mesa, así como la forma accidental que le hace ser blanca, además de informar materialmente a la mesa, pasan también a informar a quien la conoce, si bien de modo inmaterial, en una manera que en filosofía se denomina «intencional», pero igualmente real. Los modos de ser –tanto el modo sustantivo o sustancial como los modos adjetivos o accidentales– de lo que conozco, pasan a ser también míos cuando lo conozco. Conocer es una manera de ser intencionalmente lo conocido, de asimilarlo, de hacerlo mío, no en una plenitud de naturaleza sino al modo de la tendencia (*intentio*). Aristóteles pensaba que el ingrediente ontológico decisivo de cada cosa es su forma, lo que le hace ser lo que es o como es, en sentido sustantivo o adjetivo. En consecuencia, cuanto más se conoce más se es. Lo que a la mesa le hace ser mesa, o ser blanca, no de modo material pero sí real –a la manera de las *intentiones* o re-presentaciones cognoscitivas– se «incorpora» también a mi haber ontológico cuando lo conozco. «El alma humana es de alguna manera todas las cosas» –dice Aristóteles en el libro *De anima*– porque todas las puede conocer, y al conocerlas las hace suyas. Cuanto más conoce, más se «formosea», como intuyó Platón. La belleza del alma tiene mucho que ver con esto.

El alma puede enriquecerse con la riqueza misma de lo real, puede añadir a la que naturalmente tiene las formas de lo que conoce. De ahí que el horizonte del crecimiento de la persona humana sea, en rigor, irrestricto. No hay un «techo» para ese crecimiento. A esto apunta, a su vez, la intuición griega de que el ser humano es un «microcosmos», digamos, un universo a escala microscópica. «Cada persona es un mundo», dicen las gentes, aunque en un sentido algo distinto, expresando de forma más modesta lo mismo que habían visto los griegos.

En definitiva, conocer la realidad es reconocerla en su verdadero ser; no construirla, sino con-formarse con ella y, así, enriquecerse de ella sin que ella pierda o gane nada con eso.

La persona humana siempre puede ser más que lo que es. El tema esencial de la educación es ayudar a crecer a la persona como persona. En buena medida, eso se logra conociendo más y mejor. Por supuesto que hay otras formas de crecer como persona, quizá más importantes. Pero para un animal racional es esa una forma solemnísima de ser



más: conocer más y conocer mejor lo que ya conoce. Ahora bien, la condición de que yo pueda incrementar mi ser estriba en que haya otros seres distintos de mí, de los que puedo informarme. Si conocer no es más que construir lo que conozco, producir representaciones que sólo se «representan» a sí mismas, es decir, que únicamente me hacen presente mi propia realidad o sus productos ficticios, ¿en qué medida eso me puede hacer ser más que lo que ya soy? ¿De qué modo podría incrementar mi haber entitativo lo que en el fondo no es más que lo que previamente yo le doy o le hago ser? Si la realidad no es más que una proyección mía, no me puede añadir nada.

El problema, no ya sólo filosófico sino cultural del constructivismo, es que favorece la conversión de la escuela en un espacio lúdico en el que ya apenas existen estímulos para un esfuerzo serio. Si no podemos confrontarnos más que con nuestras propias configuraciones mentales, lo único realmente significativo es el juego. No quiero decir nada en contra del juego y de sus virtualidades educativas, pero quienes nos dedicamos a enseñar sabemos que no sólo se aprende jugando. También hay que acostumbrarse a hacer un esfuerzo por superarse a uno mismo y por confrontarse con una realidad que nos pide algo precisamente porque no es enteramente dependiente de nosotros.

V. El valor de la teoría

Lo más discutible del constructivismo, desde el punto de vista educativo y cultural, es que hace completamente inútil algo fundamental para el hombre, que es la teoría. La actitud teórica o contemplativa predispone a confrontarse con una realidad a la que en primer término he de mirar y admirar; he de rendirle el homenaje de dejarla ser lo que es. Y esa es precisamente la clave de que pueda decirme algo realmente significativo para mí. La teoría, el gran invento griego, consiste en eso, en mirar la realidad porque se lo merece, porque tiene tal desbordante riqueza que hace que, al mirarla, yo me enriquezca siempre. El *ethos* de la teoría espontáneamente conduce a una actitud de agradecimiento, a un sabernos en deuda con la realidad.

Aristóteles nos enseñó a ver la teoría como praxis por antonomasia: es la forma más intensa de vivir para un ser cognoscente racional. Es una acción que tiene sentido por sí misma (*praxis téleia*). En el lenguaje corriente se ha acuñado una dicotomización entre lo teórico y lo práctico que es falsa y engañosa. A veces quienes desean conceder aún un resquicio de interés a los saberes meramente teóricos dicen aquello de que «la mejor praxis es una buena teoría». El sentido literal de la frase es ajustado, pero el que a menudo obra en la conciencia de quienes la emplean no tanto. La idea de Aristóteles, y que modestamente comparto, es bien distinta. Para un ser racional la manera más activa de vivir es razonar, conocer. En modo alguno la contemplación es pasiva; es la actividad más intensa. Y posee valor por sí misma con independencia de que alguna vez pueda tener algún rendimiento extrateórico. Ciertamente muchas teorías lo tienen. Pero el primer rendimiento de toda teoría es ella misma, el conocer verdaderamente algo. Si además ese conocimiento me puede ayudar a resolver algún embarazo empírico, muy bien, pero ningún rendimiento extrateórico que una teoría eventualmente pueda tener la hace ser más valiosa como teoría, pues de suyo, en lo que tiene de praxis —es decir, de incremento para quien la realiza, que eso significa «praxis» en griego— ella misma constituye ya un logro suficiente y superabundante. Debido al carácter híbrido entre espíritu y materia, propio del ser humano, la verdad siempre le pide a éste «algo más» que conocerla, pero lo que en primer término pide es conocerla.

El constructivismo está en trance de pulverizar esta idea, que constituye la principal herencia que Europa recibió de la cultura griega. Las materias teóricamente más exigentes van siendo poco a poco mutiladas en el sistema educativo escolar a favor de disciplinas,



que sin duda también tienen su interés, pero que fundamentalmente desarrollan la razón técnica o instrumental, que nos sirven para disponer de mayor poder, de mejores medios. El uso instrumental de la razón es plenamente humano, y es un abuso de algunos filósofos exigir para él una legitimación excepcional. Ahora bien, antes que para obtener poder y dinero, la razón está para conocer. Además, sólo en la medida en que haya esa efectiva subordinación del medio al fin, de lo instrumental a la *praxis téleia*, la teoría podrá tener algún otro rendimiento (si bien ningún otro eventual rendimiento puede aportar mayor legitimidad al saber. Eso es lo que ignoran los esclavos, y lo que saben los hombres libres, dice Aristóteles). En efecto, y basta esta sencilla comprobación para evidenciarlo, lo primero que hace falta para que algo sea útil es que «verdaderamente» lo sea, y la verdad es el principal valor de la teoría. Si un conocimiento no es verdaderamente útil, resulta completamente inútil. Por su parte, para que un conocimiento sea útil hace falta ante todo que sea verdaderamente conocimiento, esto es, conocimiento de la verdadera realidad de lo conocido. Cuando Arquímedes descubrió el principio fundamental de la hidromecánica parece que exclamó: «¡Eureka!». Lo más probable es que en ese momento no se diera cuenta de que aquello era la base teórica de la técnica de la navegación. Lo que descubrió es una buena explicación para un tipo de fenómenos. Y gracias a que lo era, efectivamente luego pudo proveer otros resultados.

El desprecio por la teoría pura y su valor humanizador se va abriendo camino a base de reformas descerebradas del sistema escolar inspiradas en el constructivismo y que, sobre todo en España, parecen querer promocionar únicamente «bestias hábiles», como diría Nietzsche.

A modo de resumen conclusivo valga decir que si la introducción a una *realidad realmente significativa* se convierte en un adiestramiento en el diseño y manejo de aquello que no es más que proyección de nuestros pensamientos y deseos —en definitiva, de nuestro yo— entonces lo único que tiene peso y gravedad es el juego. En ese supuesto, también carece de sentido el esfuerzo, que siempre implica una confrontación con un no-yo, con una realidad que está frente a mí y me pide antes de darme (al menos me pide que la atienda). Ahora bien, no es posible crecer sin superarse, sin un esfuerzo por llegar a más, que sólo puede afrontar quien toma conciencia de que algo le falta.

Renegar, como hace el constructivismo torpemente, del valor de un esfuerzo serio por acercarse a una realidad que en su raíz ontológica es independiente de mis diseños, proyectos, gustos, etc., y de la cual, precisamente por eso, puedo aprender, supone convertir el sistema educativo en una fábrica de autistas funcionales.

Bibliografía

KANT, I. *Crítica de la razón pura*.

ANSELMO DE CANTERBURY. *Proslogion*.

BERGER, P. LUCKMANN, T. *La construcción social de la realidad*.

PLATÓN. *Diálogos*.