



Universidad de Chile
Facultad de Filosofía y Humanidades
Departamento de Estudios Pedagógicos
Pedagogía de Educación Media en Asignaturas Científico-Humanistas con
Mención



La Muerte de Prometeo

**Educación y Aprendizaje desde la relación entre
Construccionismo Social, la Desescolarización y el Humanismo
de Iván Illich**

Estefano Pino Benardis

Informe de Seminario de Título: Construccionismo y Aprendizaje

Profesora Guía: Liliana Fuentes Monsalves

07 de Agosto de 2020

Resumen:

Frente a los desafíos que presenta el construccionismo dentro de los actuales sistemas educativos, la teoría del Construccionismo Social surge como una posibilidad para el desarrollo de aprendizajes en ciencias sociales. Su posicionamiento crítico frente a la realidad se logra unir con la propuesta de Iván Illich, el cual además presenta una perspectiva humanista que complementa al socio-construccionismo, orientando una alternativa para los enfoques de la educación.

Palabras clave: Construccionismo, currículum, construccionismo social, desescolarización, humanismo, educación.

Santiago, Chile

Tabla de contenido	
Introducción	3
I. Educación y Aprendizaje en Chile: Tensión Institucional/Curricular y el desafío Construcccionista	5
A) Educación y conflicto curricular	5
B) La teoría construccionista y sus barreras	10
II. Contribución y Limitación: El Construcccionismo Social y “La Sociedad Desescolarizada”	15
A) Aproximación al Construcccionismo Social	15
B) Iván Illich y “La Sociedad Desescolarizada”	20
III. El Humanismo de Iván Illich: La Construcción Social de “Epimeteo” para el aprendizaje en Ciencias Sociales	25
A) Humanismo y socio-construcccionismo en educación	25
B) La educación crítica epimeteica y el fin de Prometeo	29
Conclusiones	34
Referencias	36

Introducción

El sistema educativo actual, desde una postura cuestionadora, no ha logrado en gran medida alcanzar los objetivos que se propone. La escuela neoliberal, tanto en Chile como en gran parte del mundo, se ha centrado en el mercado y en la formación de sujetos de poca autonomía y pensamiento crítico. Esta aumenta la brecha existente de desigualdad entre los sectores favorecidos y desfavorecidos y se evalúa bajo criterios estandarizados que miden conocimientos poco significativos, los cuales son a su vez regulados por la existencia de un currículum nacional -y currículum oculto- rígido que poco espacio deja al aprendizaje autónomo y a la formación de personas creativas. Se enfoca a la competitividad y a la certificación como señal de educación más que en el trabajo colaborativo orientado hacia el bien común. Se podría decir que la escuela ha fracasado, tanto en su rol educativo como en sus métodos de aprendizaje.

Frente a esta situación, el Construccionismo como teoría para el aprendizaje ha surgido hace ya varios años como una alternativa innovadora, pero que representa a la vez un desafío para el campo de las ciencias sociales ligadas al mundo escolar. Por esta razón, el Construccionismo Social y su posicionamiento frente a la realidad se constituyen como otro factor a considerar para el aprendizaje y que ya ha sido analizado desde diversas perspectivas. Tomando en consideración sus propuestas ¿Cómo proceder para transformar la escuela y el método de aprendizaje?

Respecto a lo anterior, la postura de Iván Illich en “La Sociedad Desescolarizada” se modela como una teorización de los desafíos que se levantan ante el Construccionismo Social. La teoría de la eliminación de las escuelas como medida radical se vislumbra como una posibilidad si se asocia a las perspectivas del Construccionismo Social. Sin embargo, esta última es al mismo tiempo una interesante postura crítica hacia la realidad que puede enriquecer el estudio de las ciencias sociales en el plano escolar al ser relacionada con la apuesta de Iván Illich, que aporta al mismo tiempo un enfoque Humanista que se tiende a ignorar dentro del pensamiento del autor y que es primordial al enriquecer los planteamientos del Construccionismo Social.

La investigación cualitativa que se presentará se encuentra orientada a evaluar la relación que existe entre el Construccinismo Social y la teoría de Iván Illich en “La Sociedad Desescolarizada”, enfocado a la posibilidad de enriquecimiento de la educación y a la transformación de los métodos de aprendizaje y sus propósitos.

Para aquello, se comenzará por identificar los problemas y limitaciones para el aprendizaje que existen actualmente en el sistema educativo, realizando un análisis histórico y tomando el modelo chileno como referencia próxima desde la perspectiva del construccionismo y las complejidades que representa su implementación dentro de la educación curricular y la serie de desafíos que tanto ésta como el construccionismo tienen por delante. Posteriormente, se expondrá e indagará en las críticas, riesgos y desafíos que presenta el Construccinismo Social, direccionando aquellas hacia una relación con la teoría de Iván Illich en “La Sociedad Desescolarizada” y las oportunidades que ésta ofrece para el socio-construccionismo.

Finalmente, se buscará analizar el Humanismo como perspectiva para la educación y se centrará en el rescate del enfoque propuesto por Illich y su teoría respecto a la formación de personas “epimeteicas”. A partir de aquello, se relacionará con las posturas del Construccinismo Social y sus posibilidades de adaptación y posicionamiento como fundamento teórico elemental para la innovación del método de aprendizaje en las ciencias sociales y su relación con la formación de nuevos sujetos preparados para los desafíos futuros.

I. Educación y Aprendizaje en Chile: Tensión Institucional/Curricular y el desafío Construcccionista

A) Educación y conflicto curricular

Los sistemas escolares a lo largo y ancho del mundo se han esmerado en perfeccionar durante siglos el proceso de escolarización y los métodos más favorables para producir aprendizajes. Hoy en día, se podría discutir que algunos de ellos han sido exitosos, pero muchos otros no han conseguido los resultados esperados o se encuentran en proceso de transformación para buscar nuevos horizontes que los lleven hacia la senda de “lo exitoso”. Pareciera que hubiera un fetiche con la educación finlandesa, sueca o nórdica en general, debido a sus buenos resultados en pruebas internacionales, así como también en la innovación de sus técnicas didáctico-pedagógicas. Otros miran hacia los modelos coreanos y japoneses, con su alto rendimiento y aparente apego a las normas.

La evolución de los sistemas educativos es tan variable y amplia como la Historia misma. Desde el mundo antiguo, la educación había sido concebida para entregar saberes que buscaran la virtud cívica en el caso griego, valores humanistas que durante el renacimiento fueron retomados para colocar como paradigma principal el pasado greco-romano y que buscaba dejar atrás la escuela medieval, que si bien ya más institucionalizada, recurría a métodos como la escolástica y otras formas de aprendizaje como la basada en la organización laboral de los antiguos gremios. Posteriormente, ya en el siglo XIX, comienzan a tomar forma los modelos de educación actuales, que surgen en parte para manejar las conductas de los nuevos ciudadanos que conformarán lo que ya se iba diseñando como Estado-Nación (Lundgren, 1992).

En nuestra región, los sistemas educativos comienzan a tomar forma durante este proceso. La organización de las nuevas repúblicas independientes debía encargarse de moldear a los nuevos sujetos. Es así como de la mano de la iglesia, los Estados fijan sus objetivos respecto a cómo debe articularse el proceso de escolarización, basado en los modelos tradicionales de la escuela decimonónica. Las transformaciones educacionales en

Latinoamérica poco cambiaron durante el siglo XX, pues según Boom (2009) éstos se orientan a la conformación de un sujeto obediente, trabajador, productivo, útil para la sociedad tanto en la ciudad como en el ejército. Incluso, la domesticación del cuerpo se enmarca dentro de las lógicas de control de la educación (Toro, 2018). La escuela cumple un rol civilizador en las personas, las que deben apegarse a las normas sociales tanto en la escuela como en la familia, trabajo e iglesia y los maestros se imponen como figura de autoridad civilizatoria y dueña de los conocimientos.

Sin embargo, la experiencia educativa de América Latina se puede apreciar también desde el punto de vista de la desigualdad. Las carencias que hasta el día de hoy mantienen al continente en una situación de subdesarrollo respecto a otros países va ligada también a este proceso, donde las diferencias en cuanto a oportunidades de acceso a las escuelas en igualdad de condiciones entre las personas de bajos como de altos recursos condiciona en parte la realidad latinoamericana. El sistema educativo del siglo XIX y XX dejó de lado la realidad del indígena, la del mestizo, los negros y por supuesto a la mujer. De ahí que hoy en día la pedagogía de la liberación y de los oprimidos a la cual apela Freire (1970) se haya articulado como modelo crítico para la transformación de las condiciones educacionales de nuestro maltratado continente, no solo por la explotación capitalista europea, sino también por las elites aristocráticas locales que han asegurado su poder y privilegios durante siglos.

El caso chileno no dista mucho de esta realidad continental. Al igual que el resto de la región, Chile comienza a institucionalizar su educación una vez formada la República, también en el marco de la lógica del siglo XIX, dictando la Ley de Instrucción Primaria (1860). Con esta medida, el Estado Chileno buscaría crear ciudadanos dotados de conciencia nacional, de su territorio, sentimiento de identidad, incluso buscaría la homogeneización de la “nueva población” chilena. Más allá de como esto pudo influir para la estabilización de una elite nacional y marginó a muchos sectores sociales, prefiero destacar que durante el siglo XX estos patrones continuaron y que solo hacia la década de 1960 hubo intentos reformistas que buscaban democratizar las escuelas en Chile (Osandón, et al., 2018).

Durante los primeros años de la década de 1970 es posible evidenciar la política educacional del Gobierno de la Unidad Popular, que se va a manifestar en el denominado

proyecto de Escuela Nacional Unificada (ENU), el cual no alcanza a ser llevado a cabo en la práctica (Ruiz, 2010).

Con el quiebre democrático que significó el golpe militar y la dictadura, Chile vive una transformación de raíz, que incluye el ámbito educativo. Se van a desarrollar cambios a partir del año 1979, basados principalmente en la racionalidad del mercado, privatizando muchas de las instituciones escolares y asimilando a los docentes con empleados que venden sus servicios. En este mismo contexto se va a traspasar la responsabilidad de la provisión de la educación desde el Ministerio de Educación a las municipalidades. Se va a promover la expansión de la educación provista por privados, a partir de la exigencia mínima de requisitos para abrir nuevos establecimientos y la posibilidad de poder optar a financiamiento público en igualdad de condiciones que las escuelas públicas, promoviendo a partir de un sistema de “vouchers” la competencia entre las escuelas por obtener la preferencia de las familias (Bellei, 2015). Todo este proceso de privatización del sistema escolar se desarrolla en un contexto en que se impone un nuevo sistema imperante como lo es el neoliberalismo, que tiene como lineamientos rectores la descentralización, privatización, régimen de mercado, garantía a las libertades individuales (Egaña y Magendzo, 1983). Sin embargo, este modelo en el plano nacional se presentó con contradicciones e incongruencias, permitiendo hipotetizar que el propósito de la modernización fue más bien desarticular la base social y política que conducir a una auténtica libertad, concepto más que manoseado por los neoliberales y que jamás se presenta con igualdad dentro del sistema capitalista. Solo es más libre quien más recursos y privilegios de clase posee.

Si bien han existido reformas y leyes para modificar la desigualdad en la cual se encuentra inmerso el sistema educativo nacional, ninguna ha roto las estructuras que la dictadura dejó amarradas en su Constitución (1980). El rol del Estado sigue siendo subsidiario, la “libertad de enseñanza” sigue siendo un arma para los privados y la estandarización de contenidos curriculares no hace más que aumentar las brechas de desigualdad y oportunidades. Y es precisamente aquí donde radica uno de los problemas principales para la educación: la rigidez de un curriculum nacional que aún con su adaptación en la década recién pasada, sigue promoviendo la memorización de contenidos,

se orienta a la mercantilización y a su evaluación en pruebas estandarizadas más que en entregar habilidades y actitudes que permitan a los estudiantes de hoy pensar en el mañana.

Solo para exponer un ejemplo, presentaré un Objetivo de Aprendizaje (OA. 6) de 2° medio:

“Analizar las principales transformaciones económicas, políticas y sociales que siguieron a la Gran Depresión en Chile, considerando el fin de la riqueza del salitre y del modelo de crecimiento hacia afuera, la redefinición del rol del Estado como promotor de la industrialización (ISI, CORFO) y del bienestar social (por ejemplo, escolarización, salud, vivienda y previsión), y la creciente participación de Estados Unidos en la economía local.” (MINEDUC, 2015, p. 210).

No existe en los objetivos curriculares actuales un sentido de aprendizaje significativo, se siguen enfocando en la memorización de contenidos e integra levemente las habilidades que se propone desarrollar. No existe un para qué. Los intentos de construir un currículum democratizador parecen haber sido frustrados si consideramos la nula participación ciudadana que existió durante la última reforma curricular, que además aumentó el número de OA, los cuales son poco problematizadores de la realidad y la experiencia de los estudiantes. Su alcance continúa siendo limitado.

Pareciera que detrás del sistema educativo chileno, la intención real de construir jóvenes integrales y autónomos dentro de una sociedad equitativa, fuera poco incentivada. Más bien, se enfoca en reproducir lo que se denomina “*curriculum oculto*”, es decir, aquel que no está explícito en los marcos curriculares nacionales, promoviendo en realidad la obediencia, el individualismo, subordinación y la memorización de aprendizajes “*socialmente relevantes*”, para un sector dominante de la sociedad, saberes que son legitimados y reproducidos por la educación obligatoria. El problema del currículum, dentro de los reparos que realizan los estudios y teorías post-críticas, es su intención de dejar fuera elementos como el feminismo, la diversidad sexual, étnica, racial, entre otros tópicos. Esto debido a que fija los patrones que una sociedad tradicional le interesa reproducir, aquello se configura socialmente como “lo verdadero”. Lo que Bordieu y

Passeron han denominado “reproducción social” de los valores culturales de una elite dominante (Tadeu Da Silva, 2001).

Las teorías post-críticas del currículum y la educación se enmarcan dentro de la tradición postmoderna. Estas, al igual que el marco teórico ideológico en el que se mueven, no son unificadas y cuestionan los valores que la educación tradicional, desde la totalitaria hasta la democrática, han intentado incentivar (Tadeu Da Silva, 2001) pues la idea de medir contenidos estandarizados en una organización racional de los contenidos, se enmarcan dentro de la tradición moderna socialmente construida, que reclama lo que es verdadero y el control de lo que se debe enseñar y cuándo.

Los resultados de la educación chilena, los cuales no serían tan aislados en comparación al resto del mundo occidental capitalista, nos desafían a buscar no solo una manera de construir una nueva educación orientada hacia desarrollar verdaderamente las habilidades e intereses de los estudiantes, sino que a buscar nuevas maneras de concebir la enseñanza y la pedagogía. Si bien el marco externo institucional es con toda seguridad adverso, no significa que la pedagogía no sea un elemento transformador interno. Las experiencias, opiniones e ideas desarrolladas al interior del aula no deben y no pueden ser aspectos sometidos.

La mirada pesimista de nuestra realidad educacional debe ser un peldaño para trabajar en la construcción de nuevos métodos y modelos de aprendizaje. Actualmente, las prácticas conductistas se notan presentes en las comunidades escolares, casi tan marcadamente como lo estaban un par de décadas atrás. La coexistencia de diversos modelos de aprendizaje dependiendo de la institución en la cual nos desenvolvamos representa también un reto. ¿Cómo romper con las antiguas tradiciones pedagógicas y promover abiertamente nuevos modelos de aprendizaje en un sistema institucional y curricular que nos empuja hacia el pasado y no al futuro? Me parece que la aproximación a la realidad escolar es un primer paso que permitirá conocer cómo actuar, qué enseñar, por qué enseñarlo y para qué. En este sentido, la forma de producción de aprendizajes y conocimientos en el mundo pedagógico se propone, bajo un nuevo enfoque, la formación de habilidades significativas en los distintos estudiantes, englobados en sus respectivos contextos. Es decir, se debe orientar el contenido y los saberes a parámetros que le hagan

sentido al estudiante. Como ha señalado Oscar Saldarriaga (2006), el énfasis no se encuentra ya totalmente en lo que debe hacer el maestro, sino que más bien, en cómo aprenden los sujetos. En este sentido, comenzamos a adentrarnos en la perspectiva pedagógica del Constructivismo y Construccinismo.

B) La teoría construccionista y sus barreras

Construccionismo y constructivismo suelen asociarse como una misma teoría debido a que parten de supuestos similares, pero lo cierto es que se pueden establecer algunas diferencias. En primer lugar, el término “constructivismo” toma diversos significados dependiendo de donde se mire. *“Es más, parece no tener sentido hablar acerca de un “corpus teórico constructivista” uniforme, robusto y bien definido. Es por esto que diversos autores prefieren referirse, más bien, al constructivismo como “orientaciones constructivistas”* (López-Silva, 2013, p.10). Al mismo tiempo, se aleja de las teorías del condicionamiento que se enfocan en la conducta y en la influencia del entorno en las personas, al mismo tiempo es más cercano a las teorías cognoscitivas sociales compartiendo la idea de que las personas, la conducta y el ambiente interactúan de manera multidireccional. En el constructivismo, el supuesto principal es que las personas aprenden de manera activa y logran desarrollar el conocimiento por sí mismas (Schunk, 2012).

Se presentan dentro de la teoría constructivista los aportes desde el área de la genética del desarrollo intelectual de Piaget, el aprendizaje verbal significativo de Ausubel, y la perspectiva del desarrollo y aprendizaje sociocultural de Vygotsky (Pinto, 2013). Piaget propone que las experiencias de las personas constituyen la base de nuevas construcciones mentales en una relación directa con el objeto de conocimiento (Aparicio y Ostos, 2018). La teoría de Piaget representa para algunos autores uno de los intentos más completos de proporcionar una visión coherente y unificada del desarrollo cognitivo, proceso que va desde el nacimiento hasta la adultez, implantando la idea de que el conocimiento no radica en los objetos, ni en el sujeto sino en la interacción entre ambos (Saldarriaga, Bravo y Llor, 2016).

De este Constructivismo, al cual diversos autores han aportado, se desprende la vertiente del Construccinismo, esbozada por Seymour Papert quien fue estudiante y colaborador de Piaget desde fines de la década de 1950 en Ginebra. Apoyándose en los postulados anteriores, Papert complementa las ideas del constructivismo asegurando que el conocimiento se construye, por tanto, los sistemas educativos deberían proveer las oportunidades para que los niños y niñas se comprometan en actividades que incentiven su creatividad, los orienten y fomenten el emprender en una labor o proceso constructivo (Falbel, 1993). *“Papert está interesado en cómo los estudiantes se involucran en una conversación (propia o ajena) con artefactos tangibles, y cómo estas conversaciones fomentan el aprendizaje autodirigido, para facilitar la construcción de nuevos conocimientos”* (Aparicio y Ostos, 2018, p.117). Además, Papert agrega con el construccinismo un elemento humano esencial, la *motivación*. Si bien este elemento ya se encuentra presente en el constructivismo al ser ligado con la teoría pedagógica humanista (la cual será analizada más adelante) que otorga a la motivación un rol central, él rescata y otorga un nuevo valor, pues en su concepción de la *motivación interna*, señala que los estudiantes cuando desean apropiarse del conocimiento lo hacen por sí mismos y con el mínimo de enseñanza (Pinto, 2013), compartiendo con el paradigma humanista la idea de que los estudiantes no deben ser motivados por un maestro, pues la motivación y curiosidad está en todos los seres humanos (Schunk, 2012). Esta motivación se lograría en el ámbito escolar cuando frente al niño o niña surgen problemas desafiantes que lo hagan buscar respuestas o posibles soluciones, pues aquellos problemas debiesen ir relacionados directamente a la experiencia del estudiante, recurriendo a la raíz de su vida para producir el aprendizaje.

Ahora bien, aquello representa todo un reto considerando las características curriculares expuestas anteriormente. Si nos posicionamos en la perspectiva del construccinismo, los estudiantes debieran poder auto-gestionar lo que ellos deseen aprender en el momento en que las particularidades de su vida o de la disciplina en cuestión los desafíen. Sin embargo, como bien señalan Jacquard, A., Manent, P., Renaut, A. y Alonso, J. (2005), si la motivación es intrínseca y espontánea de las personas, pero la escuela es obligatoria, poco adaptada a los estudiantes y el currículum impuesto desde arriba (con todos los valores que éste podría traer oculto), el profesor surge como la figura

mediadora entre la institución y la experiencia del alumno. Pero ¿Qué pasa si el profesor no es un “construccionista”? y más allá de eso, ¿debe realmente el profesor ocupar ese espacio mediador, sumando aún más carga a sus hombros de las que ya le son impuestas a nivel administrativo-institucional? El choque de los paradigmas de aprendizaje en un mismo contexto resulta crucial como factor a resolver. Debemos pensar qué tipo de escuela queremos y qué aprendizajes queremos desarrollar. De hecho, deberíamos orientarnos hacia qué aprendizajes les interesa a los alumnos desarrollar, para no matar su motivación y forzar al docente a la agobiante tarea de descubrir cómo motivar a sus estudiantes clase tras clase, sobre todo en la era digital del siglo XXI. La idea de querer forzar los contenidos para que el currículum nacional sea igual de estimulante para los 30 o 40 alumnos en la sala de clases es una tarea tal vez demasiado ambiciosa.

Pero el enfoque evaluador y estandarizado de la educación y el rol que históricamente el o la docente han desarrollado como figura de autoridad y conocimiento no es algo sencillo de enfrentar, no solo desde la perspectiva del aprendizaje y la pedagogía, sino también al momento de sumar las perspectivas de los demás actores que componen una comunidad escolar, es decir, las familias. Los alumnos que se vean entregados a un ambiente de creatividad y construcción propia del aprendizaje podrían resultar beneficiados, así como también puede ser contraproducente para las metas y logros que otro estudiante quiera para sí mismo. La idea de una clase más “libre” podría significar, para un alumno exitista, la sensación de que no está aprendiendo, pues la mentalidad sigue puesta en la entrega de contenidos y el profesor como autoridad que los facilita, en lo que Paulo Freire (1970) ha denominado “educación bancaria” de la escuela, el depósito de conocimientos cognitivos en las cabezas de los jóvenes, sin importar sus habilidades, actitudes o emociones. Ahora, sumando a los apoderados, los cuales dentro de la realidad chilena, se podría decir en amplio consenso que su meta es que su hijo entre a la Universidad. Para esto, el alumno debe cumplir a cabalidad con la memorización de contenidos que serán luego aplicados en una prueba estandarizada de selección, donde aquellos conocimientos medibles no serán sus habilidades ni sus ideas, sino que específicamente aquello que está expuesto en cada OA de las bases curriculares ministeriales.

La importancia de “la materia” por sobre la habilidad, actitud y emoción de los estudiantes se manifiesta hoy más que nunca en la realidad de nuestro país y probablemente la de muchos más. En el actual contexto que vivimos, inmersos en una crisis social y política, donde abunda la pobreza y el desprestigio de la clase dominante, sumado a la crisis económica que se hace sentir con los efectos que ha traído la primera pandemia mundial de COVID-19, lo único que ha preocupado a las autoridades y a la sociedad en general es el cumplimiento del currículum. La adquisición de los saberes establecidos y que importa reproducir. Aun cuando el contexto nos invita a repensarnos, a buscar soluciones y nos enfrenta a problemáticas donde la motivación interna de los estudiantes podría ser mucho mejor aprovechada. Pero en vez de eso, solo importan los contenidos medibles, aquellos irrelevantes y sobrecargados que no representan ninguna motivación real para los alumnos, salvo a aquellos que se encuentran próximos a ser medidos bajo exámenes de estandarización altamente selectivos y donde el rol del Estado será netamente mediador y evaluador, pues así se encuentra establecido y amarrado.

Pero el construccionismo no solo se encuentra enfrentado a una lógica institucional rígida, tradicional, y orientada al mercado, sino que aún no ha logrado progresar con fuerza en un área específica de conocimientos y que tanto los gobiernos como la sociedad han tendido bajo la mirada tecnocrática a dejar de lado: Las Ciencias Sociales.

La teoría de Papert se centra en el área de la matemática. En la década de 1970, crea con su equipo un lenguaje de programación llamado LOGO, este se convertiría en un avanzado sistema para la época y que ayudaba a los estudiantes a construir mediante aquel, diseños, programas, animaciones, juegos, entre otros (Falbel, 1993). El aprendizaje significativo al que aspiraba Papert era producir conocimiento a través de la construcción de objetos con materiales tangibles, pues con ello se podría confeccionar un objeto social, que sirviera a la comunidad. Por esta razón, para algunos autores la evolución del constructivismo al construccionismo representa además el paso del sujeto a la colectividad, de la persona a la comunidad (Aparicio y Ostos, 2018). Sin embargo, estos “productos sociales” no son igualmente posibles de conseguir o materializar en el área de las ciencias sociales.

Han existido grandes aportes constructivistas también para el área de las ciencias naturales y la comunicación digital, por ejemplo, el pedagogo hindú Sugata Mitra en “La Escuela en la Nube”, expone su experiencia en la cual coloca una computadora en el agujero de una pared. Sin hacer nada más, jóvenes y niños se acercaban para descubrir intrigados aquel objeto, el cual dentro de poco tiempo aprendieron a utilizar y programar por su propia cuenta. Aquella experiencia luego es trasladada a las salas de clases, donde se potencia con el uso de computadoras la conexión con personas comunes y corrientes de otros lugares del mundo (Salgado, 2013).

Sin embargo, como se mencionó, aquellas experiencias en las cuales se ha aplicado el constructivismo para el aprendizaje ha tendido a dejar de lado las disciplinas como Lenguaje, Historia o Filosofía. Pocos han sido los aportes sobre el uso de tecnologías en ciencias sociales que tengan un objetivo constructivista más que contenidista. Algunos aportes ha realizado Alba Pinto (2013) al proponer el uso de Podcast, CmapTools o grabaciones de audio para la realización de actividades escolares, pero sus estudios se enfocan al cumplimiento curricular colombiano, el cual es bastante similar al chileno, ya que ambos sistemas son de corte neoliberal, donde la profundización de habilidades y actitudes queda más en el discurso que en la práctica. En este plano, el constructivismo nos ofrece un reto, pero también una oportunidad.

El constructivismo como teoría surge dentro del paradigma de la postmodernidad. El cuestionamiento a la racionalidad moderna, la realidad, los saberes construidos, la manera de adquirir conocimiento y en general todo aquello que se da por sabido, por sentido y verdadero se coloca en discusión. La idea de que nuestro mundo ha sido socialmente construido se ha instalado con fuerza en los estudios academicistas de las ciencias sociales, entregándonos nuevas puertas para adquirir conocimientos, pero que como todo, lejos de ser perfecto, ha sumado a la vez nuevos desafíos. El constructivismo para el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias sociales debe abrirse a ser realmente crítico de la realidad y profundizar más aún en buscar jóvenes flexibles, críticos y llenos de dudas por resolver. Desde esta postura el *constructivismo social* se esboza como un nuevo sendero para la educación.

II. Contribución y Limitación: El Construccionismo Social y “La Sociedad Desescolarizada”

A) Aproximación al Construccionismo Social

En el plano academicista de las ciencias sociales, las posturas del construccionismo social han sido ampliamente difundidas, analizadas y discutidas. El poner en cuestionamiento las verdades y la realidad objetiva a la cual ha apelado el método científico durante siglos representa toda una revolución que ocurre en este campo desde las posturas postmodernas. El cuestionamiento a la formación y estabilización de civilizaciones, sociedades, instituciones, leyes, normas y códigos, entre otros elementos, se abre a un sinfín de miradas.

Desde la óptica del construccionismo social, la realidad como la conocemos ha sido construida socialmente por medio de un proceso mental donde las relaciones sociales, es decir la interacción con el mundo, se articulan como elemento central para configurar la realidad bajo esta acción constructiva. Pero como todo enfoque que proviene desde el postmodernismo, se presenta como un marco teórico complejo de definir bajo una sola perspectiva general, pues sobre este mismo podemos señalar que *“en ningún caso hace referencia a un corpus de pensamiento uniforme; más bien, el concepto parece ser mejor definido como una actitud ante la realidad; una actitud que pretende refinar nuestra sensibilidad a la multiplicidad de caminos y verdades”* (López-Silva, 2009, p. 9).

Inspirado además en las ideas de Thomas Kuhn (1970) en el sentido de la construcción constante de conocimientos o nuevos paradigmas que sientan sus bases sobre otros anteriores, el construccionismo social va incluso más allá al criticar todas aquellas ideas preestablecidas y cuestionar su conformación a lo largo del tiempo. Se ha definido desde la objetivación de patrones sociales que han sido dialogados y negociados histórica y culturalmente en cada comunidad, y otorga el rol principal de esta conformación al lenguaje (Berger y Luckmann, 1967). El lenguaje como conformador de la realidad es la base del construccionismo social, pues si la construcción de la realidad y de las estructuras que en ella hay se crean mediante la interacción de los sujetos con su entorno, el lenguaje es la vía por la cual la interacción social se materializa. El lenguaje mismo nos entrega la manera de

estructurar la experiencia de las personas en el mundo, y los conceptos que empleamos no están previamente dados en el lenguaje sino que son hechos posibles por él (Burr, 1995). “*Empleamos lenguaje juntos para determinar qué es el mundo para nosotros*” (Gergen, 1998, p. 102). Al mismo tiempo, el lenguaje no es estático, sino que se transforma con el paso del tiempo. Las palabras cambian de significado según tiempo y espacio, así como también en un mismo tiempo y lugar según quién las emita, bajo qué contextos y con cuáles propósitos. Es así como según la mirada de Gergen (1998), se abre bajo las estructuras lingüísticas un enorme mundo de posibilidades interpretativas para describir y explicar el mundo en el que vivimos.

Pero no basta con la interacción lingüística, pues las instituciones socialmente construidas funcionan y se ponen en marcha bajo cierto patrón ideológico que ha sido negociado. La frase cliché de que el lenguaje construye realidades se relaciona a los discursos que en base a aquel se establecen.

Según la definición que nos entrega Vivien Burr (1995), los discursos hacen referencia a una serie de significados, representaciones, imaginarios, historias, entre otros tópicos, que de manera conjunta forman una visión particular de observar, apreciar y pensar el mundo. Se encuentran ligados a la organización de las sociedades y su desenvolvimiento. La economía capitalista neoliberal, la familia, el matrimonio, las leyes y la educación son algunos ejemplos de aquellas formas sociales que se establecen en base a un discurso configurado histórica y culturalmente por medio de las interacciones sociales que facilita el lenguaje. La supervivencia y extensión de aquellos discursos los vuelven parte de nuestra realidad cotidiana y tienden finalmente a asociarse como una *verdad* y *realidad* obvia y establecida por el sentido común.

Al mismo tiempo, los discursos se articulan como una forma de poder. Por ejemplo, la educación, cumple con el rol de formar a los sujetos, adiestrarlos e incluirlos en nuestra sociedad de mercado. Utiliza bajo sus lógicas el control, la vigilancia jerárquica y la reproducción de valores y saberes (Foucault, 1975) que han sido previamente establecidos en un currículum nacional. Bajo este paradigma de educación, se define qué se debe enseñar, dónde se enseña y en qué momento de la vida.

El discurso de la educación meritocrática, donde aquel sujeto “exitoso” será aquel más competitivo y que vele por sus propios intereses, gracias a los cuales llegará más lejos que los demás “no tan esforzados” es también un discurso que sigue presente. Sin considerar las variables en el aprendizaje y los contextos sociales y económicos, las autoridades que pertenecen a una elite económica y política reproducen a través de los medios de comunicación las ideas de que solo el mérito y el esfuerzo son las premisas que llevarán a los jóvenes a un futuro con buen pasar. Este discurso (muy presente en Chile), intenta forzosamente reproducir los valores de una elite acomodada que goza del poder suficiente para asegurar su posición por medio de un sistema educativo obligatorio y reproductor de aquellos valores socialmente construidos y homologados como *verdad*. Desde la perspectiva de Tenti Fanfani (2003), “*todo régimen social y político busca la legitimidad*” (p. 22) y la educación en este plano puede ser utilizada como método para implicar a las personas en el proceso productivo y la eterna legitimación de éste, sin necesidad de recurrir a medios más costosos como lo sería la fuerza estatal. En este sentido, la discusión y rebeldía frente a aquellos discursos impuestos, una vez consiente de aquellos, podría ser un peligro para las clases hegemónicas y sus instituciones. Cambiar el paradigma de educación sería un riesgo para el grupo dominante.

Según el construccionismo social, lo que nosotros llamamos conocimiento no es algo objetivo, sino que es la pretensión hegemónica de un grupo social histórica y culturalmente constituido que intenta ilegítimamente proclamar la superioridad de su forma de entender la realidad por sobre otra, y es desde esta perspectiva que autores como Gergen señalan que la *verdad* nunca es única, sino que adquiere sentido solo en el marco de una comunidad determinada (López-Silva, 2009).

Es precisamente en este aspecto en el cual el construccionismo social ha sido analizado y blanco de diversas críticas al momento de su empleo en la realidad (si es que ésta existe como tal). La negación a la verdad y la realidad de algunos planteamientos radicales del construccionismo social llevan a la idea de que el sujeto o la persona en cuestión no podría ser un agente de cambio dentro de su entorno. El mundo sería difícilmente transformado pues sobre los sujetos existen una serie de discursos sociales e históricamente creados que se imponen sobre ellos y que no tienen más alternativas que

quedar sometidos a los grandes juegos retóricos a los cuales nos enfrenta la constante interacción lingüística y su proceso constructivo.

Según la perspectiva de Vivien Burr (1995) respecto a los problemas que presenta el construccionismo social a nivel teórico, es el hecho de que todas las acciones y pensamientos se reducen al nivel de productos de entidades lingüísticas mayores, de las cuales somos además inconscientes. Desde las esperanzas, deseos e intenciones, todo se reduce al discurso, más que a la organización y pensamiento humano. Miramos el mundo pensando que lo estamos transformando y adaptando, pero sin embargo todo resulta ser una ilusión. Podríamos llegar a paralizarnos como personas frente a un mundo que siendo injusto, somos incapaces de cambiar.

Frente a estas problemáticas teóricas presentes en los planteamientos construccionistas, es importante mencionar las perspectivas de diversos autores ante aquellos supuestos. Parker señala que la realidad existente fuera del discurso entrega la *materia prima* sobre la cual se viven las experiencias en el mundo. No solo en cuanto a lo físico y corporal, sino también a la organización consiente del ambiente en el que se expresa y desarrolla la vida (Burr, 1995). El socio-construccionismo parece olvidar que aunque se puedan construir o analizar problemas sociales desde sus propuestas, existe gente de carne y hueso, que muere de hambre, que sufre por la desigualdad, que es víctima de abusos y asesinada por un dictador. El reducir la realidad al juego retórico produce que las mismas personas que sufren sean invalidadas. *“De pronto, el discurso se torna todopoderoso y adquiere la facultad de definir o descalificar cualquier experiencia de la realidad. Esto genera consecuencias que el construccionismo social no ha sabido argumentar”* (López-Silva, 2009). La relativización de la realidad y de los hechos concretos pone en riesgo la seriedad de los postulados construccionistas. Si presumimos la existencia de objetividad es posible analizar, cuestionar y cambiar sucesos más que quedarse en el campo de la comprensión imaginativa. Por dar un ejemplo, hoy en día el movimiento “Black Lives Matter” que ha cobrado fuerza en Estados Unidos luego del asesinato policial de George Floyd se ha visto desde diversas aristas. Supremacistas blancos no han empatizado con el dolor y opresión histórica de la población afrodescendiente, mientras que otro sector de la sociedad, más amplio, ha protestado para intentar acabar (nuevamente) con

la discriminación racial en ese país. Sin embargo, fuera de las interpretaciones policíacas y de los que están a favor o en contra de las manifestaciones, el hecho concreto del asesinato y estrangulamiento de una persona es un aspecto que no puede ser negado como realidad objetiva, más allá del trasfondo socio-histórico que exista de aquel.

Una postura similar sostiene Burr (1995) respecto a este problema del *relativismo* que existe frente a los discursos y el hecho de no poder definir su veracidad cuando se compara con la realidad, al presentarlo como un problema que el construccionismo aún no ha podido resolver. Frente a lo expresado por la autora, ha señalado García Hernández (2000) que el “*construccionismo tarde o temprano tiene que dar su opinión si quiere ser más que un simple juego teórico, desmoralizante y dependiente de los «verdaderos» (= influyentes) poderes. Burr desarrolla espléndidamente su Gran Relato, pero quizás no ha encontrado todavía la forma de conjugar Relativismo con Realidad*” (p.126).

Por su parte, para Darin Weinberg (2012), la eterna disputa respecto a los problemas teóricos del construccionismo solo se ha reducido a la discusión entre si es necesario dar un rol principal a las estructuras objetivas o a los discursos. Los construccionistas radicales no pueden evitar la presunción de que están realizando una investigación sobre un *algo*, y si desean convencer de que su ejercicio no es algo meramente imaginativo, deben contestar a los objetivistas el hecho de que su elemento de estudio, sea o no algo socialmente construido, es un *algo* que está en el mundo.

Como se ha podido apreciar, las perspectivas, análisis y debates que existen respecto a la teoría socio-construccionista son amplias, diversas y se encuentran aún sin una respuesta clara. Las aseveraciones que plantea el construccionismo social desde un prisma radical respecto a la verdad y la realidad nos llevan a analizar el uso de los discursos y su composición basada en la interacción. La reducción teórica de la realidad a lo que han denominado *juego retórico* representa un gran problema si queremos transformar la realidad del mundo y de la educación para este caso en particular. ¿Es posible cambiar el paradigma de educación actual? ¿Cómo luchar contra la idea de mérito que rige sobre ella? ¿Cómo sobrepasar las barreras de los grupos dominantes para conseguir aquello? ¿Es realmente posible? Si nos colocamos desde el lado del construccionismo social, la compleja respuesta sería probablemente que no. Entonces, ¿qué hacer?

Si la educación la pensáramos como la caverna de Platón, las escuelas serían la caverna, los niños, niñas y jóvenes los cautivos y aquellos que sostienen las figuras que generan las sombras de la realidad un grupo dominante que se ha dedicado históricamente a reproducir sus valores y sus verdades legitimadas. Si no es posible cambiar esta perspectiva desde el construccionismo social, más allá de solo entenderla y criticarla, la solución radical construccionista y postmoderna sería tal vez una revolución educativa que no busque cambiar, sino que destruir y reconstruir. ¿Deberíamos eliminar las escuelas? ¿Enterrar la caverna?

B) Iván Illich y “La Sociedad Desescolarizada”

Las teorías de deseducación o desescolarización de las sociedades comienzan a surgir como posturas radicales en la década de 1960 y 1970. Autores como Goodman, Holt o Reimer son algunos de sus precursores, basando sus posturas en la decadencia de las civilizaciones occidentales y bajo el contexto tenso y confuso de los tiempos de la Guerra Fría. Por su parte, la teoría propuesta por Iván Illich en 1971 toma muchas de estas ideas esbozadas con anterioridad pero propone un primer modelo ideal a seguir para el proceso de desescolarización de la sociedad.

Iván Illich nació en Viena, Austria, en 1926. Judío devoto huye a Italia en 1941 durante la Segunda Guerra Mundial y su contexto de persecución religiosa. Estudió teología y filosofía en Roma para luego ordenarse sacerdote en la Iglesia Católica Puerto Rico de Manhattan y llegó a Vicerrector de la Universidad Católica de Puerto Rico en 1956. Diez años más tarde funda el Centro Intercultural de Documentación (CIDOC) en México, un espacio de reflexión y crítica utilizado por diversos autores latinoamericanos y donde estrecha lazos con Paulo Freire (Trilla, 2007). La formulación de su teoría significaba un cambio cultural para iniciar un proceso en el cual las personas recuperaran su libertad de aprender y relacionarse con los demás con el fin de contribuir al aprendizaje mutuo y humano.

Según Iván Illich (2011), a los estudiantes se los escolariza “*para confundir enseñanza con saber, promoción al curso siguiente con educación, diploma con competencia, y fluidez con capacidad para decir algo nuevo. A su imaginación se la*

“escolariza” para que acepte servicio en vez de valor” (p.7). Esta afirmación la realiza a raíz del análisis respecto a los nulos logros que han tenido las escuelas en el mundo de generar conocimientos verdaderamente significativos y sujetos autónomos en su forma de aprender. Su crítica a la escuela y la sociedad moderna del siglo XX en general, apunta a que la decadencia del mundo es responsabilidad de la escuela y más específicamente, de aquellos que controlan lo que se enseña en la escuela y que son finalmente los dueños del conocimiento y soberanos de la reproducción de aquellos conocimientos considerados verdaderos.

La educación se ha convertido desde la perspectiva de Illich (2011) en una empresa moderna donde el dinero se ha despilfarrado en el presupuesto escolar que no conduce a nada. El dinero inyectado por los gobiernos del mundo se destinó efectivamente a las escuelas que contenían la mayoría de los niños desfavorecidos, pero no se gastó en los niños mismos, sino que se gastó en inspección y custodia, papeles sociales, instituciones, instalaciones, etc. Es posible apreciar incluso una lógica asistencial de las escuelas donde Chile no es la excepción, al proveer éstas alimentación para los niños de familias vulnerables y que se asocian al sistema público de los países. Muchas familias no tendrían los medios para alimentar a sus niños, o incluso vacunarlos si es que la escuela no cumpliera también ese rol hacia la comunidad, desligándose en parte de la tarea educativa propiamente tal. En esta misma línea, señala que las escuelas no han hecho más que aumentar las brechas de desigualdad, ya que un niño rico jamás recibirá la misma educación que uno pobre, sobre los cuales se podría agregar además el hecho de que asisten muchas veces a las escuelas solo por la necesidad de alimentación más que por el interés de aprender y compartir.

En todo el mundo los fondos de las escuelas han aumentado con mayor velocidad que las matrículas y que los ingresos de los propios países, incluso una nación rica como Estados Unidos ha demostrado que sin importar su nivel de recursos, las escuelas no consiguen los objetivos que se proponen. El proceso de escolarización es un principio económicamente absurdo ya que la escuela se apropia del dinero, de los hombres y de la buena voluntad disponible para educación y a la vez desalienta a otras instituciones para asumir tareas educativas (Illich, 2011). Esta idea cobra sentido cuando se toma en cuenta la

existencia actual de escuelas populares y proyectos de educación libre, los cuales no son reconocidos por el Estado como entidades válidas. La educación popular ha resultado ser mucho más eficiente que la educación estatal o privada, donde la experiencia de países latinoamericanos movidos por los postulados de Freire ha tendido a esta línea de aprendizaje para incluir a los sectores desfavorecidos y excluidos de la sociedad. Incluso se ha comenzado a dar en nuestra región, especialmente en Argentina, proyectos de universidades abiertas a la comunidad y sin fines de lucro o certificación, las cuales se encuentran mayormente extendidas en Europa y que en Chile tiene un primer ejemplo con la Universidad Abierta de Recoleta (UAR).

Debido a todos estos problemas que presenta la educación, Iván Illich (2011) propone el total desfinanciamiento a la educación y al monopolio que el Estado ejerce sobre ella. Apela al hecho de que en realidad las personas aprenden la mayoría de las cuestiones significativas no en las escuelas, sino más bien en la vida diaria. Por esta razón, se deberían abrir los espacios de aprendizaje y la educación darse en todo momento y en todo lugar al ser ésta mayormente creativa y exploratoria. El apoyo en las nuevas tecnologías de información sería un gran aporte para la estabilización de redes de compañeros, donde se pueda *“reunir al maestro correcto con el alumno correcto cuando éste está altamente motivado dentro de un programa inteligente, sin la restricción del currículum. La instrucción libre y rutinaria es una blasfemia subversiva para el educador ortodoxo”* (p. 26). De esta manera los sujetos se relacionarían con otros individuos que posean igual perplejidad ante los mismos términos o problemas.

El fin de las escuelas debe suponer en este caso, la muerte del currículum. Las escuelas son ineficientes por ser instituciones curriculares. En este aspecto se podría agregar a la teoría de Illich la actual estandarización de contenidos y pruebas evaluadoras que miden aquellos estándares, los cuales a su vez matan escuelas si éstos no cumplen aquellos requerimientos. En el actual sistema, los que *consumen* saberes establecidos como tales, gozarán del éxito social y económico, mientras que los que no *consuman* conocimiento serán siempre inferiores (Illich, 1980).

Este discurso creado en base a la educación y sus “correctas” formas de entregarse representa un peligro. En relación a los postulados de Burr (1995), el discurso de la

educación instala ciertas lógicas respecto a qué es y qué no es educación. Ésta se pone en práctica cuando los niños se sientan en una silla dentro de una sala, y aprenden lo que está en el interés de grupos relativamente poderosos que definen la *verdad*. Lo peligroso radica en el hecho de que todas estas prácticas están protegidas por controles estatales, los cuales según Illich deben ser eliminados ya que sin importar desde qué paradigma social o político se enseñe, toda institución y autoridad buscará legitimarse por medio de la educación.

“Los más preocupados con el currículum afirman que este está obsoleto o es irrelevante. Entonces, el currículum es llenado con nuevos paquetes de cursos sobre cultura africana, imperialismo norteamericano, liberación de las mujeres, contaminación o la sociedad de consumo” (Illich, 1980, p. 86). El poner fin al currículum implicará liberar el conocimiento de las reformas vacías que podrían tener los cursos curriculares, y romper específicamente con el *currículum oculto* significa acabar con el peligro de que aquellos grupos dominantes hagan creer a las personas que sólo la escuela es el medio para llegar a la adultez dentro de la sociedad, y que lo que se enseña fuera de ellas no tiene valor (Illich, 1980).

La controvertida apuesta de Illich ha sido objeto de una gran ola de críticas respecto a la inviabilidad de su teoría. ¿Es realmente posible acabar con las escuelas en un sistema capitalista? Probablemente el quitar el monopolio educativo y el control de éste a los Estados signifique el surgimiento de nuevos sistemas privados, ahora desregulados, que se encargarían de continuar reproduciendo el currículum oculto, donde establezcan sus propios principios y el consumo de conocimientos válidos y verdaderos seguirá siendo para un pequeño grupo económicamente superior destinado al éxito. Como señalan Jofré y Zaldivar (2016) respecto a las posturas de Illich, cuando éste vuelve a reflexionar sobre su propia teoría que *“aún liberar a la educación del monopolio del estado no sería suficiente, ya que el estado y la moderna sociedad industrial tienen una variedad de herramientas diseñadas con el objetivo de alinear el pensamiento con la ideología dominante”* (p. 73).

Por otro lado, la teoría del aprendizaje libre basado en redes de compañeros sería probablemente más simple hoy en día con las herramientas de la virtualidad. Sin embargo, no todos los recursos de aprendizaje en internet son abiertos. Existe también una industria, o especie de institucionalización del aprendizaje en línea, que reproduce el sistema formal

de educación que Illich critica, y la existencia de instituciones elitistas, como las revistas científicas o las universidades representan un problema para el aprendizaje libre aun cuando el proceso de escolarización hubiese sido eliminado (Salgado, 2013).

Otro elemento criticado ha sido el aspecto libertario de la teoría de desescolarización, proponiendo romper con los órdenes institucionales, tanto capitalistas como estatales. Eliminar estas instituciones y guiarse a una mayor libertad de los individuos sería una apuesta radical pero que poco podría solucionar. Si la escuela, vista desde el construccionismo social, se ha creado en base a negociaciones y discursos histórica y culturalmente contruidos ¿hasta qué punto es posible poder transformar las escuelas sin acabar con ellas? Surge aquí el mismo problema esbozado con anterioridad, pues la influencia que tiene la agencia humana para llevar a cabo este proceso revolucionario es un aspecto que aún no ha logrado resolver el socio-construccionismo, el cual es marcadamente anti-humanista y anti-esencialista (Burr, 1995). En este punto surge una incongruencia, pues si bien la teoría de Illich podría ser catalogada como teoría postmoderna y en la cual se puede apreciar la perspectiva del construccionismo social, es al mismo tiempo marcadamente humanista, elemento negado por el marco teórico anterior. Esta incongruencia se puede apreciar cuando se señala que *“aunque para los pedagogos postmodernos y postestructuralistas Illich resulte un autor atractivo, es importante tener presente que el objetivo de su crítica a la modernidad era “salvar” el mensaje y la gracia de Dios que habían sido corrompidos por la modernidad”* (Jofré y Zaldivar, 2016, p.77). Esta afirmación se vale de las críticas al humanismo y a la tradición cristiana a la cual Illich representa, la cual conjuga muy bien con los elementos humanistas de la educación griega antigua, asimilando la realidad decadente del mundo moderno como una tragedia, analizada desde el mito griego de Prometeo y Epimeteo.

El humanismo radical de sus posturas le ha valido otra serie de cuestionamientos. Sin embargo, el humanismo de Illich abre una nueva posibilidad transformadora en relación al construccionismo social, ya que como se ha mencionado, la posición de la persona dentro del socio-construccionismo tiende a invalidar su experiencia frente al mundo. La objetividad de los procesos sociales que viven las personas contra las estructuras socialmente construidas es una disputa que en lugar de contraponerse debe mezclarse, pues

la objetividad es muy real, pero a la vez un artefacto social (Weinberg, 2012). Y hasta el momento, el socio-construccionismo más que realizar una simbiosis, ha olvidado que las personas sirven “*como poderosa retroalimentación al trabajo de las ciencias sociales, aportando no solo elementos teóricos nuevos, “nuevos elementos conversacionales”, sino que aportando aquello que ellos directamente pueden aportar, su experiencia, la cual es completamente negada*” (López-Silva, 2009). De ahí que las críticas a la teoría de Illich en relación a su exceso de humanismo y fe en las personas, en vez de significar un problema, pueda representar un giro humanista al construccionismo social, el cual sería un factor vital para dotar de sentido las experiencias de los sujetos y a la vez trabajar su pensamiento crítico de la realidad, sobre todo cuando nos referimos a un proceso de construcción de conocimientos en el área de las ciencias sociales ligadas al contexto escolar. Dotar de Humanismo al socio-construccionismo permitirá que no sea necesario enterrar la caverna, sino más bien, transformarla.

III. El Humanismo de Iván Illich: La Construcción Social de “Epimeteo” para el aprendizaje en Ciencias Sociales.

A) Humanismo y socio-construccionismo en educación

En el mundo de la Grecia antigua surgen los primeros lineamientos del pensamiento humanista. La *paideia* griega como modelo educativo colocaba al ser humano como sujeto que debía desarrollarse de manera integral, desde su cuerpo, al intelecto y espiritualidad, enfocándose en el perfeccionamiento de la virtud cívica, la mente y el alma (Arias, 2013). Dichos valores son modificados en parte por el pensamiento cristiano medieval, pero son retomados nuevamente durante el Renacimiento bajo la influencia del pasado clásico. En aquel tiempo, el término *humanismo* es acuñado por Giovanni Pico della Mirándola (trad. 2018) quien expresa que el hombre, como árbitro y soberano de sí mismo, crea el mundo según sus intereses y capacidades. Aquí, el humanismo adquiere cualidades de liberalismo,

realismo e integridad. Se reconoce el valor de ser persona como elemento indispensable por el solo hecho de serlo. Se reconoce la autenticidad del hombre, el cual debe cultivar aquello en lo que tenga capacidades junto a todo su conjunto de potencialidades esenciales (García, 2004). Las ideas del humanismo trascienden el tiempo hacia la Ilustración y hacia el siglo XX con no pocos representantes. Las conductas humanas comienzan a ser estudiadas y de a poco el paradigma pedagógico humanista se abre paso. Se contrapone al conductismo que había tomado relevancia durante décadas, al centrarse mucho más en el desarrollo integral de las personas, entendiendo la diversidad de sus procesos y experiencias interpersonales y sociales (García, 2004). La consideración de estos factores, es decir, la construcción diversa de las experiencias vitales, implica una relación con el construccionismo social, desde el cual las personas y su personalidad son construidas de manera social y dinámica. La importancia de la experiencia, la historia previa de las personas, es crucial en la propia motivación y la potencialidad creativa de los estudiantes según la mirada del humanismo (Rogers, 1972). La psicología del siglo XX que también se encuentra influenciada por esta perspectiva, con Carl Rogers como principal representante, traspasa hacia el campo de la educación y el aprendizaje introduciendo conceptos como subjetividad, experiencia y construcción de significado. Estos aportes perfilan los fines principales de la nueva pedagogía humanista donde la educación tiene como meta el favorecer la autorrealización personal desde la “cuna hasta la tumba” y la formación ciudadana, sin importar raza, credo, sexo o condición física, psicológica y social alguna (Arias, 2013).

Sin embargo, el paradigma humanista es directamente cuestionado desde la mirada del construccionismo social. A pesar de lo mencionado anteriormente respecto a la importancia que ambos dan a la experiencia de las personas para construir un conocimiento significativo, el construccionismo social es paradójicamente anti-humanista y anti-esencialista. El humanismo asume que existe una esencia en el corazón de las personas, lo cual nos hace únicos, coherentes e intercambiables (Burr, 1995). La conducta humana no se considera fragmentada e implica aspectos inherentes a la humanidad, ya sea el egoísmo, amor, afecto, las cuestiones éticas, valores como la bondad, convivencia, o cuestiones naturales como la muerte y la sexualidad (García, 2004). Mientras que por su parte, el construccionismo social apela a la fragmentación de las personalidades de los sujetos, señalando que nosotros construimos una personalidad diversa y que varía según el contexto

social y conversacional en el cual nos posicionemos. Las personas no poseen una esencia, sino que somos el producto de interacciones dialógicas que hemos experimentado a lo largo de nuestras vidas y que dependen de los factores culturales e históricos en los cuales nos hemos desenvuelto (Burr, 1995). Los construccionistas sociales no son humanistas por el hecho de haber movido su foco desde la persona hacia el exterior, mirando las relaciones y la interacción social con el medio más que la esencia misma que los sujetos poseen para desarrollarse con autonomía.

En el plano educativo, si nos centramos en las experiencias de los estudiantes para producir un conocimiento determinado, deberíamos pensar, por ejemplo, en sus familias, conocer el contexto en el cual aquel o aquella joven han crecido y que elementos culturales se pueden rescatar para dotar de sentido el aprendizaje. Según Ospina Alvarado (2014), el construccionismo social ha dado importancia y relevado las prácticas dialógicas en el interior de las familias, resaltando las potencialidades y fortalezas presentes en ellas para crear nuevos relatos respecto a la vida de los estudiantes y explicar los fenómenos que en ellas ocurren. Pero aquí nos encontramos con un problema, similar al expuesto en los apartados anteriores de la investigación. El socio-construccionismo nos entrega herramientas para cuestionar, entender y analizar la realidad, tanto nuestra como de otros, pero no entrega una capacidad superior de agencia a los individuos para transformar su realidad. Las personas se ven atrapadas bajo las grandes estructuras discursivas de las cuales no tienen control alguno, aparentemente.

El humanismo del cual el construccionismo social reniega es la carta de salvación para salir de su parálisis frente a los contextos reales desde el cual ha sido cuestionado. Aunque desde la mirada postmoderna el humanismo sea un concepto devaluado, éste adquiere una revaloración especial y particular ante la deshumanización que ha significado el proceso industrial y moderno de las sociedades del siglo XX y XXI. No es posible quedarse parado analizando la vida y sus discursos si no tenemos una real capacidad de agencia ¿para qué estar vivo entonces? La educación es un arma transformadora, y las ciencias sociales como principales cuestionadoras de la realidad, sobre todo desde el paradigma construccionista, puede fomentar la capacidad de comprender y juzgar las estructuras dominantes. El construccionismo nos enseña a dudar, pero de nada nos sirve si

no podemos cambiar aquello de lo que dudamos y cuestionamos. En esta línea, la escuela desde el humanismo promueve una educación democrática, de formación cívica, que impulsa una ciudadanía consciente, activa y realmente participativa (Aizpuru, 2008). Pero la participación democrática ¿es algo que realmente potencian las escuelas actualmente? Si consideramos las críticas de Iván Illich al currículum podríamos decir que la formación de sujetos autónomos, integrales y creativos no es una meta de los sistemas educativos. La reproducción de *saberes relevantes* seguiría siendo el propósito final de los grupos hegemónicos, y la participación ciudadana activa se limitaría al voto programado de elecciones dentro de un sistema de gobierno representativo. Pero un gobierno representativo no es lo mismo que una democracia, la cual implica un alto nivel de participación en la vida comunitaria y enfoque hacia el bien común.

Illich (1980) señalaba que “*la mayoría de los ciudadanos son excluidos de los escasos medios de producción y consumo, pero animados a ingresar a la economía mediante la puerta de la escuela*” (p. 98) y en este sentido, las escuelas se han esforzado todo este tiempo en forjar a los jóvenes útiles para el proceso productivo y la reproducción cultural, excluyendo a los pobres, inadaptados, y en general, a todo aquello diferente a la norma de lo *común*. Por este motivo propone crear un nuevo tipo de sujeto, dentro del sistema de educación libre de escuelas, el cual posea los valores que la vida democrática demanda, uno cuyos valores sean radicalmente distintos a los impuestos por las elites, es decir, aquel sujeto que se atiene a la consideración del éxito individual y económico. La *convivencialidad* es un fenómeno humano por excelencia que Illich promueve (Salgado, 2013) y que el paradigma humanista debe integrar en la construcción social de este nuevo sujeto dotado de verdadera capacidad transformadora del mundo y la vida. El *hombre epimeteico* al cual Iván Illich (2011) hace mención debe ser el modelo a seguir por las escuelas y por cualquier otro método educativo. La transformación de la educación de la mano del construccionismo social y el humanismo, ambos como herramientas cuestionadoras y ahora transformadoras de la realidad, agregan a la educación un nuevo fin, no basado en la reproducción, sino que más bien en la formación de nuevos sujetos flexibles para el futuro, capaces de adaptarse a los cambios y desafíos que surgen y seguirán surgiendo en el siglo XXI.

B) La educación crítica epimeteica y el fin de Prometeo

“Hubo un tiempo en que los dioses existían solos, y no existía ningún ser mortal. Cuando el tiempo destinado a la creación de estos últimos se cumplió, los dioses los formaron en las entrañas de la tierra [...] Pero antes de dejarlos salir a la luz, mandaron los dioses a Prometeo y a Epimeteo que los revistieran con todas las cualidades convenientes [...] Pero como Epimeteo no era muy prudente, no se fijó en que había distribuido todas las cualidades entre los animales privados de razón, y que aún le quedaba la tarea de proveer al hombre”. Al llegar Prometeo “encontró al hombre desnudo, sin armas, sin calzado, sin tener con qué cubrirse [...] Prometeo no sabía qué hacer, para dar al hombre los medios de conservarse. En fin, he aquí el expediente al que recurrió: robó a Vulcano y a Minerva el secreto de las artes y el fuego, porque sin el fuego las ciencias no podían poseerse” (Platón, trad. 1881, p. 32-33). Prometeo fue posteriormente castigado por aquella ofensa a los dioses siendo encadenado a una roca. A él bajaría un cuervo para devorar sus entrañas que se regeneraban cada día, de esta manera su agonía y castigo sería eterno, el cual sólo recibió por intentar reparar el descuido cometido por su hermano Epimeteo, definido torpe y como la ruina de los hombres civilizados, pues además, Epimeteo se casó con Pandora, la primera mujer formada por los dioses y que liberó todos los males a la humanidad, guardando en su caja solamente la esperanza (Hesíodo, trad. 2007).

El mito de Prometeo y Epimeteo es empleado por Iván Illich como metáfora para analizar las consecuencias a las cuales nos ha llevado la sociedad moderna, la cual comienza a forjar las ciencias y las instituciones luego de que Prometeo privara astutamente a los dioses del monopolio del fuego, enseñando a los hombres a trabajar los metales. Para el autor, Prometeo se convirtió en el dios de los tecnólogos, pero terminó encadenado a una roca. Al igual que la fe puesta en el progreso de la sociedad moderna, que nos ha arrastrado hacia la deshumanización y decadencia del mundo, donde las escuelas han sido la trampa perfecta del hombre para el hombre (Illich, 2011). La fe puesta en las instituciones creadas por la humanidad, como las escuelas, han producido durante siglos a un modelo de persona estratégicamente planificada, un sujeto que no es autónomo ni capacitado para hacer frente a la realidad que él mismo se ha creado. La confianza en el proceso institucional ha reemplazado la dependencia respecto de la buena voluntad personal. El mundo ha perdido

su dimensión humana y la confianza democrática que de base debería depositarse en las personas, se ha depositado en las ciencias y en las instituciones, planificando y escolarizando el mundo hasta acabar con él. El ejemplo claro que entrega Illich (2011) es el hecho de que las instituciones compiten por los recursos limitados y el modelo de hombre que la educación ha creado reproduce los patrones consumistas. Su ejemplo se podría llevar al extremo en nuestra realidad actual, donde el calentamiento global y el cambio climático amenazan a la humanidad con un futuro poco alentador. Illich señala que la escasez de recursos y la deshumanización del mundo es responsabilidad del posicionamiento que han tenido las escuelas y que aquellos problemas se ponen en evidencia “*cuando están casi irremediablemente degradados. Por doquiera, la naturaleza se vuelve ponzoñosa, la sociedad inhumana, la vida interior se ve invadida y la vocación personal ahogada. Una sociedad dedicada a la institucionalización de los valores identifica la producción de bienes y servicios con la demanda de los mismos. La educación que le hace a uno necesitar el producto está incluida en el precio del producto. La escuela es la agencia de publicidad que le hace a uno creer que necesita la sociedad tal como está*” (p. 142). Así, el autor señala que el robo del fuego de Prometeo a los dioses ha culminado con el avance de la sociedad humana a un punto que ha deshumanizado a la misma. La escuela es la culminación de una *empresa prometeica* que ha impulsado la sociedad del consumo planificado y ha ayudado a confeccionar el final del progreso al cual nos ha arrastrado la *falacia prometeica* (Illich, 2011).

El trágico destino al cual nos ha empujado la civilización de Prometeo lleva al autor a querer acabar con las escuelas. Sin embargo, el cambio de enfoque dentro de la educación es una opción mucho más real y tenemos las posibilidades de transformar el aprendizaje desde ellas. Reemplazar a las personas *prometeicas* por las *epimeteicas* perfilaría individuos críticos de su realidad, de su contextos, de sus vidas y experiencias, motivándolos a querer cambiar aquellas cuestiones que no les hacen sentido al ligarse con el socio-construccionismo. Los hombres epimeteicos a los cuales apela Illich (2011) deben ser el producto de los cambios educativos dentro de las escuelas y también fuera de ellas, pero no entregadas completamente al aprendizaje de redes de compañerismo como el autor supone, pues como ya fue analizado, no es una alternativa viable.

La enseñanza de las ciencias sociales en el contexto escolar debe cargarse de factores no curriculares que potencien el desarrollo autónomo e integral. El construccionismo social como postura crítica de análisis de la realidad debe mezclarse con el paradigma humanista y con el prisma epimeteico. El torpe Epimeteo que desperdició las cualidades de los dioses en los animales y no en el hombre lo hizo con el afán de entregar las mejores virtudes a cada uno. La bondad, protección y humildad de las acciones de Epimeteo superan a las de Prometeo al querer dar más, ya que su fin fue el asegurar bienestar a todos los seres vivos. Aquellos valores deben ser rescatados según Illich (2011) para formar a estos nuevos sujetos. Agrega además la potencialidad que posee Epimeteo como salvador del mundo al casarse con Pandora, la tierra.

La educación epimeteica en las escuelas y especialmente en las ciencias sociales, debe potenciar la valoración de las capacidades humanas y sus posibilidades transformadoras del mundo. El paradigma humanista en este sentido enriquece al construccionismo social al centrarse en las personas y su valor esencial, y donde el aprendizaje significativo sólo puede producirse bajo la capacidad de aceptar al estudiante tal como es, comprendiendo sus sentimientos y experiencias. Donde las personas puedan de manera motivada enfrentar los problemas que la vida les impone y transformarla bajo el alero del trabajo mutuo con otros. Los problemas de la vida no pueden ser planificados y resueltos como un individuo solitario. La vida fluye como un río y nadie está seguro de lo que pasará al día siguiente (Rogers, 1972). Por esta razón el espacio educativo en las áreas de Historia, Lenguaje o Filosofía debe propiciar un ambiente de seguridad y aceptación hacia la realidad propia y hacia la de los demás, donde el aprendizaje surgiría por medio de la reflexión más libre que curricular y donde los sujetos potencien su *creatividad constructiva*, pues todas las personas son curiosas por esencia y debieran poder aprender y crear aquello que los motive y los desafíe dentro de sus gustos y contextos (Jacquard, Manent, Renaut y Alonso, 2005), motivación que ha sido aplastada por los sistemas educativos prometeicos y el currículum. Avanzar hacia la creatividad constructiva según Rogers (1972), potenciará la tendencia del hombre a realizarse, a alcanzar sus potencialidades, las cuales debieran estar en el margen de la convivencialidad y aceptación incondicional de la diferencia de las persona. Solo así se podría observar el incierto futuro y

el destino de la humanidad con un lente optimista de transformación crítica, más que hundirse en la tragedia de Prometeo.

El trabajo grupal, mancomunado o asociado con otras personas debe ser un eje para la educación crítica epimeteica y en esta misma línea, la construcción social del *sujeto epimeteico* debe apelar al sentido de humanismo comunitario más que al humanismo liberal. El debate sobre el papel de la comunidad es central bajo un sistema capitalista, donde se potencia la individualidad y la competitividad más que el trabajo colaborativo entre compañeros para buscar el bien de sus comunidades y el desarrollo de los saberes (Trilla, 2001). El discurso del ser humano como individuo particular con derecho a la felicidad, a la auto-complacencia (Burr, 1995) y a la propiedad privada sería una categoría que se resiste a la educación epimeteica. El humanismo de los nuevos sujetos que debe formar la escuela debe orientarse hacia la colaboración, pues caer en el discurso del individualismo sería volver a amarrarse a la empresa prometeica y la humanidad terminaría con un cuervo en sus entrañas. El aprendizaje de las ciencias sociales debe fomentar al individuo comunitario y negar los discursos del individualismo si quiere efectivamente reformar la realidad escolar y la vida misma.

El mundo actual nos enfrenta a cambios obligatorios si pensamos en la construcción de un mejor futuro que el que se espera tener. Iván Illich, al igual que Carl Rogers, escriben preocupados por su presente y los desafíos que el mundo enfrentaba en aquel entonces. La incertidumbre de la guerra fría y el temor a un holocausto nuclear estuvieron latentes desde la década de 1950 e incluso lo siguen estando en nuestro tiempo con la guerra fría terminada, agregando ahora nuevos factores de riesgo. El cambio climático nos obliga a repensar las maneras en que nos relacionamos con la naturaleza desde la década de 1980 y aun en nuestro tiempo no se ha avanzado lo suficiente para evitar la depredación capitalista de los recursos. La educación ambiental no había sido un foco primordial en las escuelas hasta hace muy pocos años, y tal vez deberíamos tomar la actual pandemia de COVID-19 como una nueva alarma frente a la injerencia del ser humano en los ecosistemas y los riesgos mortales que aquello acarrea.

El mundo de la educación se encuentra hoy enfrentado al desafío de la virtualidad. El confinamiento obligatorio ha desafiado a las escuelas a adaptarse a las tecnologías digitales para seguir desarrollando los procesos de aprendizaje. La importancia de la

educación en escuelas ha estado nuevamente en tela de juicio respecto a su capacidad de adaptación, la real importancia del currículum y el rol de los padres en la relación pedagógica, revitalizando las ideas de exámenes libres y home-school. Hace una década, Marina Vicario (2009) escribía acerca de las consecuencias que trajo la epidemia del virus AH1N1 o gripe porcina para los sistemas educativos. La educación sin escuelas tomó fuerza en ese contexto al igual que hoy, sin embargo la autora tomó el construccionismo de Papert como modelo tecnológico ante la situación sanitaria, buscando incentivar una revolución en el aprendizaje. Pero la memoria de las personas es frágil y podríamos decir que poco aprendimos de aquella experiencia. Nuevamente un virus nos coloca en una situación de catástrofe que no hemos podido enfrentar con la virtualidad de la manera esperada. El acceso a internet en Chile es limitado para un importante número de personas, al igual que el acceso a los computadores. La idea de que los jóvenes eran nativos digitales se ha difuminado cuando se han visto enfrentados a herramientas pedagógicas virtuales y no a las redes sociales con las cuales sí están familiarizados.

A pesar de aquello, no significa que no podamos intentar aprender nuevamente. El nuevo impulso de las tecnologías para el aprendizaje debe perfeccionar la cobertura de internet a nivel nacional como global para que la virtualidad sea una opción real a futuro y no solo una excepción del contexto de pandemia. Para Gergen (2015) los desarrollos crecientes en el aprendizaje basado en computadoras nos invitan a pensar los términos de una educación sin fronteras. Aquella visión es similar a la postura de Mitra y su idea de escuelas en la nube (Salgado, 2013), entendiendo la nube como internet, donde la conexión y la praxis relacional y dialógica a la cual apela Gergen (2015) se vea también potenciada con los nuevos avances tecnológicos. Tampoco podemos olvidar en este punto que aquel uso de las tecnologías debe fomentar el aprendizaje basado en desafíos y proyectos, los cuales se construyen de manera colaborativa y crítica entre los estudiantes. De esta manera, las escuelas se abrirían no solo de mayor manera al trabajo comunitario sino que además al mundo de la nube, llevando a un plano superior la conectividad global al ligar el aprendizaje de un grupo con otro geográficamente distante.

Los nuevos sujetos epimeteicos que se vean enfrentados a esta nueva realidad poseen una oportunidad única para cambiar el curso del mundo. La realidad y las estructuras que el construccionismo social analiza serían un método para potenciar el

pensamiento crítico de los y las jóvenes, al igual que fortalecer su posicionamiento frente a la realidad, que ahora de manera colaborativa pueden transformar. Son capaces de cambiar sus relaciones, su comunidad e influir en un contexto global de aprendizajes. Una educación basada en redes de compañerismo como la pensaba Illich, pero con las escuelas como espacio para potenciar aquel método de aprendizaje libre.

Apostar por una educación crítica epimeteica rompería con la trampa prometeica y su fatalidad respecto al destino de la humanidad. Construir una educación crítica representa un reto en nuestro actual sistema institucional, ya que el currículum sigue existiendo y reproduciendo valores de una elite, pero la posibilidad de quedarse paralizado ante la realidad no es una opción. Colaborar en la construcción social de sujetos críticos desde sus experiencias y contextos, que duden de las estructuras existentes desde las ciencias sociales, permitirá impulsar un proceso creativo con el que las personas se logren adaptar a los desafíos que supone el siglo XXI. Nuestro contexto actual de pandemia y los sucesos que vendrán a futuro no distan de la realidad de la década de 1970 y el temor de aquellos años. *“El desarrollo actual de las ciencias físicas nos exige imperiosamente conductas creativas si, como individuos y como grupo social y cultural, hemos de adaptarnos a nuestro nuevo mundo y sobrevivir en él”* (Rogers, 1972, p. 311). Tanto en aquel tiempo como en el nuestro, la educación se centraba en la deshumanización, el humanismo individualista liberal y la decadencia natural. Hoy tenemos la oportunidad de cambiar aquel patrón de formación de personas y la transformación crítica de la educación y el aprendizaje será la herramienta para aquello. Los jóvenes, aquellos que Illich (2011) denominaba como una *nueva elite*, poseen *“la sospecha de que algo estructural anda mal [...] A ella pertenece gente de todas las clases, ingresos, creencias y civilizaciones”* (p. 144) y es aquella generación dudosa la que de manera crítica y humana se constituirá como grupo transformador. El construccionismo social que explica la supremacía del discurso, se encuentra inmerso también en el juego de *ganar la voz* (Burr, 1995) y apropiarse del discurso dominante. Aquella voz ganada debe ser la de los jóvenes del siglo XXI que de manera colaborativa, humana y transformadora serán incluidos en la nueva educación epimeteica y vivirán de frente la muerte de la locura iniciada por Prometeo.

Conclusiones

La adaptación del sistema educativo al construccionismo no se vislumbra como una tarea sencilla, sobre todo al construccionismo social. El aprendizaje basado en la experiencia se ha tomado en las últimas décadas como un modelo a seguir, sin embargo sigue amarrado a la estructura institucional y curricular de los Estados, donde Chile no es la excepción.

Si para Iván Illich la educación es un fracaso por ser curricular, la apertura hacia su flexibilización debe ser una meta a seguir para que el construccionismo sea una posibilidad real dentro del sistema educativo y donde el construccionismo social se vislumbre como una oportunidad para articular el pensamiento crítico en el área de las ciencias sociales.

En este sentido, la crítica hacia los discursos y las estructuras de nuestra realidad que propone el socio-construccionismo potenciaría el aprendizaje, pero no bastaría para generar un cambio por sí solo. De ahí que la revitalización del humanismo sea la clave para guiar los cuestionamientos del construccionismo social. La mirada de Illich respecto a la formación de sujetos epimeteicos debe ser el objetivo a desarrollar por los sistemas educativos del futuro -y del hoy-, buscando formar personas que valoren el trabajo colaborativo y el compañerismo por sobre la competitividad y el individualismo. La educación dentro de la escuela debe potenciar los valores humanistas y una mirada cuestionadora hacia la realidad por parte de los estudiantes si se espera que la escolarización sea efectivamente un arma para la transformación de la sociedad y la construcción de un mundo mejor.

En esta misma línea, emergen nuevos desafíos para que esta transformación se lleve a cabo. Principalmente, debe existir confianza de parte de todos los grupos generacionales en los jóvenes y el cambio.

Tiende a suceder que cuando los jóvenes se mantienen en una postura activa y participativa frente a ciertos sucesos, se les dice que no son asuntos suyos porque aún son niños, pero al día siguiente cuando cometen errores se les exige que se comporten como personas adultas. La idea de que son generaciones perdidas y que no tienen capacidad de decidir respecto a qué hacer con sus vidas y qué aprender, si es que no se les entrega un marco general que los guíe, debe ser erradicada. El *adultocentrismo* sigue muy presente en el mundo escolar, señalando una supuesta incapacidad de los estudiantes para tomar decisiones y enfrentarse a los problemas de la vida. Los estudiantes debieran precisamente

involucrarse en los problemas cotidianos si es que se busca que ellos sean a futuro agentes de cambio y tengan un posicionamiento frente a los problemas de su realidad.

La confianza en las nuevas generaciones es un paso que aún debe darse y la escuela debe dejar de lado el adultocentrismo con el que opera, buscando así abrir el método de aprendizaje hacia la vía constructorista, donde los estudiantes tengan mayor autonomía y participación en las decisiones de su comunidad.

La fe y confianza plena en las potencialidades humanas profundizaría la capacidad de agencia en la propia realidad. La vinculación temprana de los estudiantes con la sociedad desde la etapa escolar los involucraría de manera activa con aquellos problemas que los aquejan. Una educación crítica que promueva valores *epimeteicos* posee la capacidad de generar cambios y sujetos creativos que puedan sobrellevar los problemas de las sociedades modernas y cambiar aquellas cuestiones que crean y sientan no pertenecen a un mundo que cada día se acelera más, donde los desafíos y murallas que se levantan hacia el futuro requieren ser enfrentados por personas que tengan como meta el bienestar y el bien común.

Referencias

- Aizpuru, M. (2008). La persona como eje fundamental del paradigma humanista. *Acta universitaria*, 18(Esp.), 33-40.
- Aparicio, O. y Ostos, O. (2018). El constructivismo y el constructorismo. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 11(2), 115-120.
- Arias, G. (2013). Implicaciones del Paradigma Humanista a la Educación. Recuperado de: <https://repository.uaeh.edu.mx/bitstream/handle/123456789/12400?show=full>

- Bellei, C. (2015). El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena. Santiago: LOM ediciones.
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (1967). The Social Construction of Reality. New York: Doubleday.
- Burr, V. (1995). An Introduction to Social Construccinism. London: Routledge.
- Egaña, L. y Magendzo, A. (1983). El marco teórico-político del proceso de descentralización educativa. Santiago: PIIE.
- Falbel, A. (1993). Construccinismo. Recuperado de <https://www.yumpu.com/es/document/read/13105416/aaron-falbel-construccinismo>
- Foucault, M. (1975). Vigilar y Castigar: Nacimiento de la Prisión. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del Oprimido. Montevideo: Tierra Nueva.
- García, F. (2000). Burr, Vivien (1995), An Introduction to Social Construccinism, Routledge, London. *FAM*, 21, 121-127.
- García, J. (2004). ¿Qué es el paradigma humanista en educación? Recuperado de: http://www.riial.org/espacios/educom/educom_tall1ph.pdf
- Gergen, K. (2015). From Propositions to Practice Pedagogy for Life as Process. En K, Gergen, Th. Dragonas, Sheila McNamee y Eleftheria Tseliou (Ed.), *Education as Social Construction Contributions to Theory, Research and Practice* (pp. 49-61), Estados Unidos: Taos Institute.
- Gergen, K. (1998). From Control to Coconstruction: New Narratives for the Social Sciences. *Psychological Inquiry*, 9(2) (1998), 101-103.
- Hesíodo, trad. (2007). Teogonía. Buenos Aires: Losada.
- Illich, I. (1980). In Lieu of Education. En: Illich, Iván. Toward a history of needs. New York: Bantam Books.

- Illich, I. (2011). *La sociedad desescolarizada*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Godot.
- Jacquard, A., Manent, P., Renaut, A. y Alonso, J. (2005). ¿Una educación sin autoridad ni sanción? *Revista de libros de la Fundación Caja Madrid*, 102, 19-23.
- Jofré, R y Zaldivar, J. (2016). La crítica tardía de Iván Illich a la sociedad desescolarizada: “estaba ladrando al árbol equivocado”. *Revista Entramados- Educación y Sociedad*, 3(3), 65-81.
- Kuhn, T. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*. 2d ed. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- López, P. (2013). Realidades, construcciones y dilemas. Una revisión filosófica al construccionismo social. *Cinta moebio*, 46, 9-25.
- Lundgren, U. (1992). *Teoría del currículum y la escolarización*. Madrid: Ediciones Morata S.A.
- Martínez, A. (2009). La educación en América Latina: Un horizonte complejo. *Revista iberoamericana de educación*, 49, 163-179.
- MINEDUC. (2015). Bases Curriculares 7° básico a 2° medio. Recuperado de https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/articles-37136_bases.pdf
- Osandón, L., Caro, M., Magendzo, M., Abraham, M., Lavín, S., González, F. y Cabaluz, J. (2018). Estado, mercado y currículum escolar: la experiencia chilena (1964-2018). Recuperado de <https://docplayer.es/95525956-Estado-mercado-y-curriculum-escolar-la-experiencia-chilena.html>
- Ospina, M. (2014). Las familias: Sistemas interaccionales y construcciones relacionales, dialógicas, sociales, culturales e históricas. En S. Alavaro y H. Ospina (Ed.), *Socialización y configuración de subjetividades* (pp. 225-263). Antioquía: Siglo del hombre editores S.A.
- Pico della Mirandola, G. (2018). *Discurso sobre la dignidad del hombre*. México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM.

- Pinto, R. (2013). Pedagogía construccionista en la enseñanza de las ciencias sociales. *Clio: History and History Teaching*, 39, 1-12.
- Platón, trad. (1871). Protágoras. Madrid: Medina y Navarro editores.
- Rogers, C. (1972). El proceso de convertirse en persona. Barcelona: PAIDOS.
- Ruiz, C. (2010), De la República al mercado. Ideas educacionales y política en Chile, Santiago: LOM ediciones.
- Saldarriaga, O. (2006). Pedagogía, conocimiento y experiencia: notas arqueológicas sobre una subalternización. *Nómadas*, 25, 98-108.
- Saldarriaga, P., Bravo, G., Loor, M. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dom. Cien*, Núm. Esp.(2), 127-137.
- Salgado, Edgar. (2013). De La Sociedad Desescolarizada, de Iván Illich, a la Escuela en la Nube, de Sugata Mitra. Book, DOI: 10.13140/RG.2.2.21651.07202
- Schunk, D. (2012). Teorías del Aprendizaje. Una perspectiva educativa. México: Pearson Educación.
- Tadeu da Silva, T. (2001). De las teorías tradicionales a las teorías críticas. En Documentos de identidad: nuevas visiones sobre el currículum. Barcelona: Octaedro.
- Tenti, E. (2003). La escuela y los modos de producción de la hegemonía. *Revista Colombiana De Educación*, (45). <https://doi.org/10.17227/01203916.5490>.
- Toro, P. (2018). De fortificar la voluntad a desarrollar la personalidad: cuerpo y emociones en la educación chilena (c.1900-c.1950). *Cad. CEDES* [online], 38(104), 49-62.
- Trilla, J. (Ed). (2001). El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI. Barcelona: Graó.
- Vicario, M. (2009). Construccionismo: referente sociotecnopedagógico para la era digital. *Revista de innovación educativa*, 9(número especial), 1-16.
- Weinberg, D. (2012). In Defense of Radical Constructionism. *The Sociological Quarterly*, 53(3), 360-373.