

Volumen 1 - Número 4 - Octubre/Diciembre 2014

REVISTA INCLUSIONES

REVISTA DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS SOCIALES

ISSN 0719-4706

Homenaje a

Isabel Cruz Ovalle

MIEMBRO DE HONOR COMITÉ INTERNACIONAL
REVISTA INCLUSIONES

Portada: Kevin Andrés Gamboa Cáceres



UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS
CAMPUS SANTIAGO

CUERPO DIRECTIVO

Directora

Mg. Viviana Vrsalovic Henríquez
Universidad de Los Lagos, Chile

Subdirectora

Lic. Débora Gálvez Fuentes
Universidad de Los Lagos, Chile

Editor

Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda
Universidad de Los Lagos, Chile

Secretario Ejecutivo y Enlace Investigativo

Héctor Garate Wamparo
Universidad de Los Lagos, Chile

Cuerpo Asistente

Traductora: Inglés – Francés

Lic. Ilia Zamora Peña
Asesorías 221 B, Chile

Traductora: Portugués

Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón
Asesorías 221 B, Chile

Diagramación / Documentación

Lic. Carolina Cabezas Cáceres
Asesorías 221 B, Chile

Portada

Sr. Kevin Andrés Gamboa Cáceres
Asesorías 221 B, Chile

COMITÉ EDITORIAL

Mg. Carolina Aroca Toloza

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso,
Chile*

Dr. Jaime Bassa Mercado

Universidad de Valparaíso, Chile

Dra. Heloísa Bellotto

Universidad de San Pablo, Brasil

Dra. Patricia Brogna

*Universidad Nacional Autónoma de México,
México*

Dra. Nidia Burgos

Universidad Nacional del Sur, Argentina

Mg. María Eugenia Campos

*Universidad Nacional Autónoma de México,
México*

Dr. Lancelot Cowie

Universidad West Indies, Trinidad y Tobago

Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia

Universidad Autónoma de Madrid, España

Dr. Pablo Guadarrama González

Universidad Central de Las Villas, Cuba

Mg. Amelia Herrera Lavanchy

Universidad de La Serena, Chile

Mg. Mauricio Jara Fernández

Centro de Estudios Hemisféricos y Polares, Chile

Mg. Cecilia Jofré Muñoz

Universidad San Sebastián, Chile

Mg. Mario Lagomarsino Montoya

Universidad de Valparaíso, Chile

Dr. Claudio Llanos Reyes

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso,
Chile*

Dr. Werner Mackenbach

*Universidad de Potsdam, Alemania
Universidad de Costa Rica, Costa Rica*

Mg. Pablo Mancilla González

Universidad Santo Tomás, Chile

Ph. D. Natalia Milanesio

Universidad de Houston, Estados Unidos

Dra. Patricia Virginia Moggia Münchmeyer

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso,
Chile*

Ph. D. Maritza Montero

Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Mg. Julieta Ogaz Sotomayor

Universidad de Los Andes, Chile

Mg. Liliana Patiño

Archiveros Red Social, Argentina

Dra. Rosa María Regueiro Ferreira

Universidad de La Coruña, España

Mg. David Ruete Zúñiga

Universidad Nacional Andrés Bello, Chile

Dr. Efraín Sánchez Cabra

Academia Colombiana de Historia, Colombia

Dra. Mirka Seitz

Universidad del Salvador, Argentina

Lic. Rebeca Yáñez Fuentes

*Universidad de la Santísima Concepción,
Chile*

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Comité Científico Internacional de Honor

Dr. Carlos Antonio Aguirre Rojas

*Universidad Nacional Autónoma de México,
México*

Dr. Horacio Capel Sáez

Universidad de Barcelona, España

Dra. Isabel Cruz Ovalle de Amenabar

Universidad de Los Andes, Chile

Dr. Adolfo Omar Cueto

Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dr. Carlo Ginzburg Ginzburg

*Scuola Normale Superiore de Pisa, Italia
Universidad de California Los Ángeles,
Estados Unidos*

Dra. Antonia Heredia Herrera

Universidad Internacional de Andalucía, España

Dr. Miguel León-Portilla

*Universidad Nacional Autónoma de México,
México*

Dr. Miguel Rojas Mix

*Coordinador de la Cumbre de Rectores de
Universidades Estatales de América Latina y
el Caribe*

Dr. Luis Alberto Romero

*CONICET / Universidad de Buenos Aires,
Argentina*

Dr. Adalberto Santana Hernández

*Universidad Nacional Autónoma de México,
México
Director Revista Cuadernos Americanos,
México*

Dr. Juan Antonio Seda
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dr. Miguel Ángel Verdugo Alonso
Universidad de Salamanca, España

Dr. Eugenio Raúl Zaffaroni
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Comité Científico Internacional

Dr. Luiz Alberto David Araujo
Universidad Católica de San Pablo, Brasil

Mg. Elian Araujo
Universidad de Mackenzie, Brasil

Dr. Miguel Ángel Barrios
*Instituto de Servicio Exterior Ministerio
Relaciones Exteriores, Argentina*

Dra. Ana Bénard da Costa
*Instituto Universitario de Lisboa, Portugal
Centro de Estudios Africanos, Portugal*

Dra. Noemí Brenta
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Ph. D. Juan R. Coca
Universidad de Valladolid, España

Dr. Antonio Colomer Vialdel
Universidad Politécnica de Valencia, España

Dr. Christian Daniel Cwik
Universidad de Colonia, Alemania

Dr. Carlos Tulio da Silva Medeiros
Universidad Federal de Pelotas, Brasil

Dr. Miguel Ángel de Marco
*Universidad de Buenos Aires, Argentina
Universidad del Salvador, Argentina*

Dr. Andrés Di Masso Tarditti
Universidad de Barcelona, España

Ph. D. Mauricio Dimant
Universidad Hebrea de Jerusalén, Israel

Dr. Jorge Enrique Elías Caro
Universidad de Magdalena, Colombia

Dra. Claudia Lorena Fonseca
Universidad Federal de Pelotas, Brasil

Dra. Patricia Galeana
*Universidad Nacional Autónoma de México,
México*

Mg. Francisco Luis Giraldo Gutiérrez
*Instituto Tecnológico Metropolitano,
Colombia*

Dra. Andrea Minte Münzenmayer
Universidad de Bio Bio, Chile

Mg. Luis Oporto Ordóñez
Universidad Mayor San Andrés, Bolivia

Dra. María Laura Salinas
Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

Dra. Emilce Sena Correa
Universidad Nacional de Asunción, Paraguay

Dra. Jaqueline Vassallo
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Dr. Evandro Viera Ouriques
Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil

Asesoría Ciencia Aplicada y Tecnológica:
CEPU – ICAT
Centro de Estudios y Perfeccionamiento
Universitario en Investigación
de Ciencia Aplicada y Tecnológica
Santiago – Chile

Indización

Revista Inclusiones, se encuentra indizada en:



Information Matrix for the Analysis of Journals



ISSN 0719-4706 - Volumen 1 / Número 4 / Octubre – Diciembre 2014 pp. 75-92

**UNA MIRADA A LA TEORÍA DEL CONOCIMIENTO DE JEAN PIAGET,
A 20 AÑOS DE LA LLEGADA DEL CONSTRUCTIVISMO A LA EDUCACIÓN CHILENA**

**A LOOK AT THE THEORY OF KNOWLEDGE OF JEAN PIAGET,
20 YEARS AFTER THE ARRIVAL OF CONSTRUCTIVISM TO CHILEAN EDUCATION**

Dra. Mónica Peña Ochoa
Universidad Diego Portales, Chile
monica.pena@udp.cl

Fecha de Recepción: 21 de junio 2014 – **Fecha de Aceptación:** 30 de julio de 2014

Resumen

Esta revisión pretende dar una mirada de la teoría del conocimiento del epistemólogo Jean Piaget a partir de algunos malentendidos y controversias comunes como el papel de lo biológico y el lugar de los estadios que el autor propone. Asimismo, se analizarán brevemente algunas de las críticas que otros autores realizaron a su obra, entre ellos L. Vygotski, M. Merleau – Ponty y J. Lacan, con la finalidad de aportar a la discusión y al tremendo potencial heurístico del trabajo piagetano. Finalmente, se analizará brevemente el lugar del autor en el constructivismo español que sirvió de base a los cambios de la reforma chilena de los años 90's así como el lugar que el constructivismo tiene en el campo educativo chileno de hoy.

Palabras Claves

Piaget – Constructivismo – Aprendizaje

Abstract

This review aims to give a glimpse of the theory of knowledge of the epistemologist Jean Piaget from some commons misunderstandings and controversies over the role of the biological and the place of the stages proposed by the author. Also briefly discuss some of the reviews that other authors performed to his work, including L. Vygotsky, M. Merleau - Ponty and J. Lacan, in order to contribute to the discussion and the tremendous heuristic potential of Piagetian work. Finally, I briefly analyze the place of the author in the Spanish constructivism that was the basis for changes in the Chilean reform of the 90's and the place that constructivism has in the Chilean Education today.

Keywords

Piaget – Constructivism – Learning

Introducción

El aprendizaje como dominio de la educación es un territorio polémico: la Psicología con los vaivenes de la Epistemología colabora y a la vez complejiza este campo dejando la pregunta por los aprendizajes como una pregunta sobre modelos y corrientes más que sobre procesos sociales y éticos en relación a los conocimientos. En el contexto chileno, la pregunta sobre el aprendizaje ha sido evadida y reemplazada injustamente por la búsqueda de la “calidad”, donde los resultados y su efectividad tienen un espacio preferente, incluso para contra argumentar sobre la crisis en la educación, diciendo que no tiene sentido discutir sobre el sistema educativo si no se parte por la “calidad”, como que si para discutir sobre la crisis del sistema deberíamos ser buenos alumnos primero, cosa que a todas luces es un argumento no sólo infundado, sino también contradictorio. Así, la reflexión sobre los aprendizajes como procesos y no como resultados, ha sido dejada de lado, puesta entre paréntesis o dada por olvidada, como si ya se hubiera hablado de eso, como si la discusión acerca de la crisis en la educación no implica de fondo -también- la pregunta sobre la razón, sentidos y deberes de la educación que incluye qué, cómo y por qué aprendemos lo que aprendemos.

La presente revisión sobre la obra del biólogo suizo Jean Piaget (1896 - 1980) tiene como objetivo aportar a un debate teóricamente fundamentado acerca del lugar que su obra tiene hoy día, desde el ámbito de la epistemología y la psicología, campos desde donde estos saberes se han extrapolado hacia la educación. Después de algunos años de experiencia en la formación de docentes y psicólogos educacionales, es llamativo ver que el autor suizo a pesar de ser considerado un saber básico de estos profesionales, es un saber inactivo que no es polemizado a pesar de que su potencia conflictiva es tremenda, y que cuando es criticado, se lo hace con un listado de “problemas” que lo desacreditan sin aportar a la aún insuficiente discusión chilena sobre el cómo aprendemos. Un ejemplo de esto es el supuesto etnocentrismo de su obra, tema fundamental a discutir pero que no es ni de cerca el aspecto más polémico de la obra piagetana.

Piaget es un autor que vino a transformar los paradigmas racionalistas clásicos tal como lo hicieron sus coetáneos Freud y Vygotski, un autor con una obra vasta y compleja que nos permite hacer preguntas sobre la educación, pero especialmente sobre lo que entendemos que es nuestra relación con el mundo, acerca de la visión que tenemos de la infancia como competente o no, sobre las tareas y desafíos que el mundo nos ofrece y el lugar que el paradigma científico - racional más tradicional tiene a la hora de entender estos mismos puntos mencionados.

Considerado constructivista, Piaget usa esta definición para describir su teoría: “Consecuentemente, conforme a los datos que entrega la psicogénesis, esta epistemología no puede considerarse ni empirista ni performista, pero podría considerarse constructivista”¹. Autor constructivista en un sentido menos forzoso, con la participación activa del aprendiz; pero por otro lado, la naturaleza social del aprendizaje, otra condición del constructivismo según el análisis mencionado de Phillips, no es literal en la obra piagetana.

Tal vez pocos autores han sido más reducidos que Piaget: reconocido como fundamental para entender los procesos de aprendizaje, se reduce a la mínima expresión

¹ Jean Piaget en D. C. Phillips, “The Good, the Bad, and the Ugly: The Many faces of Constructivism” Educational Researcher October Vol. 24 No. 7 (1995) 8.

cuando se habla de “las etapas piagetanas” como reflejo de cierto desarrollo esperable, sin entender que no hay tales etapas esperando ser desarrolladas. Este reduccionismo ha tenido como consecuencia que las críticas a la obra del autor se vuelvan también simplistas y relativas. Las “etapas” a Piaget han sido lo que “el sexo” a Freud: un acercamiento preconcebido a la obra de los autores que totaliza su reconocimiento, así como las eventuales críticas.

Este trabajo quiere colaborar con la revisión de algunos conceptos y con una reflexión sobre lo que el constructivismo es en la educación dado el contexto chileno, reflexión que hoy no está demás hacer, cuando ya se cumplieron 20 años de la reforma educativa que trajo el concepto a nuestro modelo educativo.

1.- La obra de Piaget como obra epistemológica

Los cambios que se fueron gestando durante el siglo XX en la teoría del conocimiento se caracterizan fundamentalmente por derribar la concepción del sujeto separado del objeto. Se habla de un nuevo monismo, en el sentido que tanto sujeto como objeto quedan unificados de manera dinámica, lo que implica la necesidad cierta de repensar los modelos de aprendizaje tradicionales. Estos cambios son parte de la crítica hacia la modernidad instalada en la actualidad, ya que también responden al desacato de la creencia tradicional de que existe un objeto (que podría ser una ideología, por ejemplo) que sea único, que su unicidad sea validada por su cognoscibilidad, y que por ello sea válida su imposición.

Trataremos de exponer algunos principios que nos permiten aseverar que la obra de Jean Piaget resitúa la experiencia del sujeto como base del conocimiento, donde la razón es la consecuencia y no la causa de los procesos subjetivos, a la vez que se analizarán las dificultades e incoherencias que se producen cuando se instala esta teoría en los modelos tradicionales. Esta complejidad se puede graficar en la relación del mismo Jean Piaget con su teoría, ya que es un ejemplo de cómo la posición del autor y sus nuevos descubrimientos no siempre se relacionan en armonía.

Piaget logra demostrar que los niños son capaces de tener sus propias hipótesis mediante la asimilación en sus estructuras del mundo exterior, así como les es posible la acomodación en la realidad de sus hipótesis. Piaget sostiene que los niños no se transforman naturalmente en adultos racionales (y de hecho es un error poner madurez cognitiva y adultez como sinónimos) y que la formación de la psique no es una continuación progresiva y acumulativa de representaciones del mundo exterior, sino que el conocimiento se construye en estadios identificables cualitativamente organizados, tiene una psicogénesis y no se origina en *tábulas rasas*.

Piaget no es un psicólogo: es un epistemólogo que usa la psicología como herramienta para comprender la génesis del conocimiento a través de la base primaria en que éste se desarrolla y desenvuelve: la niñez. Piaget observa las respuestas de niños frente a diversos problemas que el conocimiento ofrece a las personas a lo largo de sus vidas; y a través del método que él mismo perfecciona, la “entrevista clínica”, puede acercarse a la realidad de la psique infantil contando con el material que el propio niño o niña genera en el proceso de resolución del problema. La entrevista clínica es quizá el instrumento más importante a nivel psicológico que el autor ha dejado, en donde se

potencia el material que el propio niño puede entregar y éste puede ser comprendido -sin mediación- por el adulto.

La pregunta clave para este autor es cómo se incrementan los conocimientos de una persona. El factor tiempo y la generalización de resultados serían los pilares fundamentales para desarrollar su teoría. De ahí que hable del método genético en epistemología, en que se considera el conocimiento desde el ángulo temporal y se cree que es un proceso continuo que no tiene finalización conocida². El conocimiento pasaría por etapas genéticas, en que un conocimiento básico adquirido sería la base para la transformación de ese conocimiento en particular y la posterior aparición de nuevos conocimientos. El método genético permitiría estudiar el conocimiento en función de su construcción real, o para Piaget, de los mecanismos psicológicos en juego. Así, el conocimiento tendría una estructura y un funcionamiento. La mente equivaldría a lo primero y la psicología sería una traducción de lo segundo.

Es interesante observar cómo la teoría de Piaget se sitúa en un momento histórico particular, donde limita con los cambios filosóficos de la época que sin duda tocaron el trabajo del autor, así como también limitan con la tradición positivista de la cual Piaget es digno heredero. Las discusiones que el autor mantiene con un lector imaginario que parece rebatirle sus ideas más conservadoras aparecen a lo largo de su obra. Por ejemplo, Piaget reconoce la importancia que la generalización tiene para su teoría, cuando dice que su método genético es como una embriología que trata la construcción de conceptos esenciales³ -a pesar de que reconoce las dificultades que las generalizaciones conllevan- describiendo como un proceso normal que ciertos conceptos se adapten a la realidad extendiéndose a otros dominios donde les es posible aplicarse. Su generalización así, más que un concepto metodológico, es un concepto epistemológico, que se relaciona con el constante desenvolvimiento asimilativo y acomodativo del conocimiento.

Por otro lado, el conflicto con aquello considerado *lo social* también está presente a pesar de que la asimilación como fenómeno estructurante del conocimiento no ocurre sino sobre el campo de lo social. Piaget en tal sentido, termina por reconocer el papel acelerador y de transmisión que le cabe a la cultura, no obstante, diga que lo social por sí solo, no influye en el desarrollo del conocimiento, obviando las relaciones dialécticas que podrían desprenderse de su teoría⁴. Un análisis sobre los aspectos sociales de la obra de Piaget se encuentra en el texto ya clásico de DeVries⁵, donde la autora considera que *lo social* en Piaget aparece todo el tiempo ya que es sobre este campo que la investigación se desarrolla, incluyendo su modelo metodológico. Sin embargo, *lo social* no es simplemente la interacción con los otros, debería incluir una posición epistemológica más clara respecto de los aspectos sociales lingüísticos y culturales, que como veremos, son aspectos que salen a la luz con mayor claridad en la controversia del autor estudiado con Vygotski.

² Jean Piaget, *Psicología y Epistemología* (Barcelona: Ariel, 1971) e *Introducción a la epistemología genética* (Buenos Aires: Paidós, 1975).

³ Jean Piaget, *Psicología... e Introducción a la epistemología genética...* Jean-Claude Bringuier, *Conversaciones con Piaget. Mis trabajos y mis días* (Barcelona: Gedisa, 1977).

⁴ Jean Piaget, *Biología y conocimiento: ensayo sobre las relaciones entre las regulaciones orgánicas y los procesos cognoscitivos* (México: Siglo Veintiuno, 1967) y Jean Piaget, *Psicología y Epistemología... e Introducción a la epistemología genética...*

⁵ Rheta De Vries, "Piaget's social theory". *Educational Researcher*, Vol. 26 N° 2 (1997).

2.- Algunas preguntas claves en la obra piagetana

a) El papel de lo Biológico. El substrato biológico para el autor tiene un papel estructurante que se despliega en dos partes: a partir del comportamiento reflejo (instintivo y hereditario) y su posterior repetición, que daría forma y estructura a la memoria, a través del inicio de la inteligencia sensorio -motriz que da lugar a la memoria figurativa⁶. Pero pronto estos pasos se asimilan al crecimiento y a la adquisición de habilidades mayores que van a depender de aspectos exógenos que permitan el aprendizaje a través de conductas experimentales. La segunda labor de la estructura biológica se sitúa en los aspectos lógico-matemáticos, que para Piaget estarían intrincados en actividades del organismo, lo que ocurriría en forma exclusiva en situaciones muy particulares y a niveles muy superiores de pensamiento, que si bien están internalizadas, no son innatas⁷. En resumen, se puede decir que para Piaget las conductas superiores dependen de la posibilidad que ofrece la estructura anatómica fisiológica, siempre plástica y flexible. El autor dice

“hay estructuras del organismo y hay estructuras de la inteligencia: trato de mostrar que unas proceden de las otras, que la lógica por ejemplo nace de la coordinación general de las acciones, que a su vez se apoya en las coordinaciones nerviosas y éstas en las coordinaciones orgánicas”⁸.

El autor, a pesar de que valora las conductas empíricas en el aprendizaje, inmediatamente se aleja del conductismo, al considerar que la asimilación no se relaciona en absoluto con la asociación. Para Piaget este punto es claro: El conocimiento no parte del sujeto ni del objeto sino de las interacciones, inicialmente inducidas por las actividades espontáneas del organismo y por los estímulos externos para después ir internalizándose y complejizándose.

Fundamental también es entender que no hay una forma única de conocer, hay al menos dos caminos para llegar al conocimiento: uno que va por la conquista del objeto que implica la exploración del ambiente, y el segundo camino es la conciencia de las condiciones internas de las coordinaciones, es decir, la reflexión, en donde se darían las construcciones lógico matemáticas. Estas dos formas funcionan de manera coordinada, e idealmente para el autor deberían de ser parte del proceso de reversibilidad del conocimiento, aquel que nos permite entender cómo se llega a un resultado para poder repetirlo posteriormente. Por ende el camino de la exploración estaría siempre presente como método de conocimiento y la reflexión no sería la forma exclusiva de acercarse a la realidad.

Llegamos a un punto crucial y es la postura de Piaget respecto a los orígenes. Este autor siempre consideró que la mente humana era fruto de mutaciones genéticas accidentales que dieron por resultado la adaptación exitosa de tal sistema con la realidad. Su postura es darwiniana, y deplora las posturas innatistas que hablaban de la mente como un asunto metafísico o biológicamente puro⁹. Pero dejó fuera explicaciones que relativas a una adaptación más plástica de la mente al ambiente, por ejemplo, el sistema nervioso un sistema cerrado que construye realidades (para el autor el sistema

⁶ Jean Piaget, en Jean-Claude Bringuier, Conversaciones con Piaget...

⁷ Jean Piaget, Biología y conocimiento: ensayo...

⁸ Jean Piaget, Psicología y Epistemología... 18.

⁹ Jean Piaget, Biología y conocimiento: ensayo... y Jean-Claude Bringuier, Conversaciones con Piaget...

nervioso cumple un rol en las regulaciones funcionales), explicaciones que serían desarrolladas con más énfasis en los últimos años y que no se contradicen del todo, al menos no en lo fundamental, con las tesis de Piaget¹⁰.

b) El Concepto de Estadio. Como se mencionó anteriormente, Piaget mantiene una pugna entre sus descubrimientos más revolucionarios y sus ideas más conservadoras. Su marco epistemológico es sin duda racionalista, ya que enmarca su teoría en tal modelo, lo que ha sido el caldo de cultivo para la posterior lectura conservadora que se ha hecho de su obra, obviando el peso específico de conceptos mucho más revolucionarios. Este sería el caso del concepto de “estadio” para ordenar el incremento de los conocimientos -y no el cómo se desarrolla la psique infantil-, que no olvidemos, es el objeto de estudio de Piaget. Estos estadios progresivos nos hablan de una estructuración de las modalidades de conocimiento reconocibles en el tiempo que cada niño debiese atravesar. Sin embargo, es interesante revisar el concepto y verlo desde el contexto piagetano, no obstante sí exista, y en forma importantísima para el autor, una valoración de los conceptos de adultez y maduración, como veremos en otro apartado.

El concepto de Estadio aparece cuando necesita darle un sustento generalizable a su teoría de la inteligencia humana. Esto lo explica en varias de sus obras, especialmente en la de 1967, “Biología del Conocimiento”. El autor considera que los estadios pueden clasificar elementos complejos como la inteligencia operatoria, pero no situaciones menos simbolizables como las percepciones primarias. Los estadios permitirían cumplir ciertas condiciones:

- Sujeción de una conducta constante, independientemente de las aceleraciones o retardo que puedan modificar las edades cronológicas medias en función de la experiencia adquirida y del medio social, así como de las aptitudes individuales. Se puede observar la importancia del valor de la conducta observable en la teoría, así como también un aspecto que suele ser soslayado en las lecturas post piagetanas, la influencia de lo social.
- El estadio debe ser definido no por una propiedad dominante, sino por una estructura de conjunto que caracterice a todas las conductas nuevas propias de cada estadio.
- Finalmente, que estas estructuras presenten un proceso de integración tal que cada una sea preparada por la precedente y sea integrada en la siguiente, por eso el concepto no debería ser intercambiable con el de “etapa”.

La principal crítica que se hace a los estadios es el uso de estructuras “universales”, cosa que es más propia de la tradición piagetana posterior que de la teoría del autor propiamente tal. Esta crítica dice que si hay una influencia de los mundos particulares, las diferencias socioculturales y las historias de vida, entonces la naturaleza de esos ambientes afectaría tanto el proceso de construcción como la organización del conocimiento resultante. Este tipo de críticas, si bien válidas, puede aclararse con las investigaciones interculturales realizadas en los años sesentas, así como por los descubrimientos posteriores de la biología del conocimiento. No obstante, siempre hay que tener en cuenta este problema teórico en tanto un apego irrestricto a una perspectiva de estadios cerrados desemboca, por ejemplo, en una lectura bastante parcial de la

¹⁰ Francisco Varela, Conocer (Barcelona: Gedisa, 1990); Ética y Acción (Santiago de Chile: Dolmen, 1996) y El Fenómeno de la Vida (Santiago de Chile: Dolmen, 2000).

teoría, como en el caso de Fodor y Chomsky de la década de los 80, heredera de los estudios piagetanos, donde se habla de dominios específicos en que el ambiente tendría un aspecto gatillante, que serían la base de teorías neo-asociacionistas como las teorías de las habilidades o competencias.

c) El concepto de Equilibrio. Es necesario reparar en un concepto guía de la obra de Piaget y que generaría, finalmente, una tendencia de parte del autor cercana al racionalismo a pesar de sus importantes avances. Es el concepto de equilibrio, presente en gran parte de su obra y explicitado por él mismo como la tendencia del conocimiento de ir hacia la reversibilidad. En otras palabras, el conocimiento adquirido puede ser entendido respondiéndose a la pregunta de cómo ha sido obtenido. El logro de esta reversibilidad es parte de un estadio superior al de desequilibrio o irreversibilidad, ya que permitiría el encadenamiento posterior de los procesos de incremento del conocimiento adquirido¹¹. Esto puede entenderse como un conocimiento lógico - matemático a la vez que como un conocimiento desagregado. No obstante, este proceso no siempre es conciente y lo más importante, nunca se completa, siempre está en tensión constante¹².

Este equilibrio también dice relación con que -para Piaget- el desarrollo del conocimiento desemboca en la adquisición de la lógica, que sería también la adquisición de un procedimiento normativo. En palabras del autor todo proceso genético culmina en un equilibrio que se encuentra en lo normativo, por el hecho de que la reversibilidad creciente de las acciones temporales corresponde a las operaciones directas e inversas que caracterizan a los vínculos lógicos fundamentales (afirmación o negación, etc.)¹³. Ese proceso finalista sería el que le permite decir que es posible generalizar resultados dentro de un grupo similar en el tiempo -los estadios- a pesar de que reconoce la dificultad y el bajo alcance que pueden tener estas generalizaciones, en tanto las normas expresan la eficacia de las acciones y no de las posibilidades de acción. En otras palabras, la generalización está limitada -evidentemente- por el campo de lo observable.

La lógica de este equilibrio está en lo que el autor llama la autorregulación. Piaget considera en su texto del 1967 que lo adulto se caracteriza por la homeostasis y se atreve a equiparar el equilibrio biológico con el equilibrio comportamental: las funciones cognoscitivas serían los órganos especializados en la autorregulación de los intercambios en el seno de los comportamientos. Desde esta perspectiva, las funciones cognoscitivas estarían siempre vinculadas con el resto del organismo. La autorregulación cognoscitiva usa los sistemas generales de autorregulación orgánica que se encuentran a todos los niveles: genéticos, morfogenéticos, fisiológicos y nervioso, y sin más los adaptará a esos datos nuevos que constituyen el intercambio con el ambiente. Si hay algo que acerca a Piaget a las teorías más clásicas del desarrollo niño-adulto no son los estadios del desarrollo, sería más bien esta hipótesis del equilibrio, pues se interesaría en saber cómo los conocimientos aumentan en validez. En otras palabras, consideraba el conocimiento adulto más válido que el de los niños en tanto los adultos habrían logrado un equilibrio. Este equilibrio nos empujaría a crear nuevos esquemas, a mantenernos inéditos gracias a las tendencias homeostáticas de nuestro organismo. Este concepto es muy criticado por lo que en 1978 en una nueva edición del libro, Piaget le agrega un sufijo, quedando el término oficial como “equilibración mayorante”, es decir, no es un equilibrio que se cierra en la adultez, sino que aspira a un estado de equilibrio cada vez mayor.

¹¹ Jean Piaget, *Biología y conocimiento: ensayo...*

¹² Jean Piaget, en Jean-Claude Bringuier, *Conversaciones con Piaget...*

¹³ Jean Piaget, en Jean Claude Bringuier, *Conversaciones con Piaget...*

En esta época, Piaget reconfigura la idea de equilibrio con el concepto de contradicción natural, que surge de problemas que el sujeto podría plantearse sin poder resolverlos previamente, a diferencia de las contradicciones lógicas que se corrigen modificando la inferencia o las premisas. La contradicción natural se supera a través de nuevos procesos de asimilación que son más extendidos. Por ejemplo, si el niño ve reflejadas en el espejo letras, simétricas (P. Ej. A, O, U, Y, etc.) y letras asimétricas (D, F, G, K, N, etc.) cree que estas letras están al revés, y que la modificación es material. Ahora, al observar que las letras simétricas no han cambiado, esto lo lleva a contradecir su hipótesis. Esta contradicción sólo se superará cuando puedan construir imágenes espaciales que les permita ver la rotación y la diferencia entre letras simétricas y asimétricas, en un estadio posterior.

2.- Breve acercamiento teórico a algunas críticas a la obra piagetana

La teoría piagetana al fin va a rescatar la experiencia en primera persona, y esto no solo a nivel de contenido teórico, sino también a nivel metodológico. Es interesante observar que los descubrimientos piagetanos son fruto de un diseño investigativo particular que se basa en la entrevista clínica, un método de recogida de información que valoriza el material infantil, rescata el acto del niño y lo pone en un carril discursivo analizable para el adulto. La entrevista clínica no hace mediciones sino que pretende descubrir elementos sustanciales del propio sujeto entrevistado. A diferencia de otros métodos de trabajo con niños que se basaban en la observación de conductas, la entrevista clínica implica al niño, y como ya está dicho, revaloriza el acto de este sujeto y no la simple conducta realizada que luego es comparada con un estándar dado, generalmente en lo exitoso o no de un comportamiento dirigido o apegado a una norma (por ejemplo, la Psicología del desarrollo de A. Gessell).

La obra piagetana entonces, es la base de un cambio epistemológico de fondo. Su tesis primaria, aquella que dice que los procesos cognitivos de los niños son distintos a los de los adultos, se aleja de la idea racionalista del pensamiento como esencia de lo humano, demostrando cómo éste es adquirido a través de un proceso que va de lo más simple a lo más complejo, de lo más concreto a lo más abstracto. Los conceptos de asimilación y de acomodación, que dan cuenta de los mecanismos básicos de relación con el mundo en una integración de aquellos elementos propios del medio que rodea al niño, significados de tal manera que pueda ser posible externalizar estos esquemas primarios al medio con una intención. La génesis de la asimilación (proceso mayoritariamente infantil) se da en aquellas conductas básicas automáticas del sistema nervioso, los reflejos (de succión o prensil, por ejemplo) que son la base de conductas que en la repetición se constituirán en medios para más asimilaciones y la posterior acomodación. Es así que se consagra la importancia de la imitación y el juego como fundadores del posterior simbolismo, a través de la evolución que va de una etapa sensorio-motriz, donde la imitación diferida y la noción de permanencia del objeto van a ir abriendo camino al estadio del pensamiento operativo, y finalmente al de las operaciones formales, aquel donde es posible llevar a cabo resolución de problemas abstractos, usando la reversibilidad del pensamiento.

Piaget dirige en algún sentido el desarrollo del conocimiento hacia el equilibrio que estaría dado por la lógica, la reversibilidad de las conductas y las hipótesis sobre ellas. Aquí reside una de las complicaciones de la teoría y también la crítica que siempre queda supeditada a este modelo: ¿El desarrollo del conocimiento puede ser entendido como un

camino a un estándar dado? Las investigaciones de la tradición piagetana posterior se caracterizaron, a diferencia de las originales, por pretender organizar las conductas infantiles como exitosas o no, cosa que Piaget no hace, no obstante dirija de alguna manera, al menos teóricamente, el desarrollo del conocimiento hacia esta noción de equilibrio lógico, que en cierto modo podría ser entendido como el éxito de algunas conductas sobre el medio, pero que el autor siempre se cuidó de poner en términos abiertos y no en la mirada binaria de correcto o incorrecto, básicamente porque la pregunta investigativa reside en el cómo se incrementan los conocimientos, y no cómo son estos, ni menos cuáles son exitosos o no.

Aún así, el autor es el resultado de dos tradiciones. Una vieja y mecanicista que impone finalidades al desarrollo, que ve una lógica de fondo, adultocéntrica ideal; con una mirada que de tan nueva el mismo autor parece obviarla: aquella que ve el conocimiento puesto en la experiencia primaria, que otorga la posibilidad de conocer al niño no desde el saber adulto sino de las posibilidades infantiles. En tal sentido, las normas propias de la psicología del desarrollo son aquí reemplazadas por las normas lógicas sobre las que se construye el saber en nuestra sociedad.

Bajo la misma lógica, las principales críticas al trabajo de Piaget serían de dos tipos. Una crítica a la teoría, realizada fundamentalmente por autores contemporáneos a Piaget que se relaciona con el alcance social o cultural del desarrollo, supuestamente eludido por la teoría piagetana, mientras que la otra crítica es de orden posterior y dice relación, en palabras de Castorina¹⁴ con la continuidad de la noción de desarrollo del conocimiento con la de aprendizaje, que va directamente relacionada con las ideas posteriores de transformar la teoría del conocimiento de Piaget en una Teoría de la Educación.

a) Vygotski y el problema del egocentrismo: Si bien la crítica de Vygotski a Piaget es más amplia e incluye un apartado epistemológico, aquí mencionaremos la pregunta que según el ruso queda en el aire en la teoría piagetana y la pone en entredicho: ¿de dónde proviene la idea que el pensamiento autista del niño está en la base filogenética? Esto porque la tesis de la epistemología genética considera que los niños tienen un pensamiento autista que luego se adapta y da lugar al pensamiento adulto¹⁵. Vygotski realza la importancia de lo social en el niño y que éste está siempre abierto a la influencia externa mucho antes –cronológica y lógicamente– de lo observado por Piaget. Ahora, es tremendamente interesante rescatar esta crítica Vygotskiana en tanto no es sólo la valorización de “lo social” en términos estáticos, sino que proviene de una crítica muy desarrollada por el autor ruso hacia el paradigma biologicista propio del siglo XIX, pero que se fundamenta también en el rechazo a las llamadas “leyes naturales”, inamovibles, que el biologicismo pretendía imponer. Vygotski se separa tempranamente de la idea de que la biología es la determinante para el desarrollo psicológico y critica el paralelismo entre el crecimiento físico y el desarrollo psíquico. Su acercamiento a la dialéctica, a partir de sus orígenes marxistas, que tenía el fin de no hacer un análisis psicológico reduccionista, fue uno de sus principales aportes al mundo de la Psicología como disciplina. El desarrollo de los procesos psíquicos superiores debía ser entendido según

¹⁴ José Antonio Castorina, Los problemas de una teoría del aprendizaje: una discusión crítica de la tradición psicogenética. Piaget en la Educación. Debate en torno a sus aportaciones (México D.F.: Paidós educador, 1998).

¹⁵ Jean Piaget, La formación del símbolo en el niño (México: Fondo de Cultura Económica, 1959) e Introducción a la epistemología genética....

este autor, en estrecha colaboración con los logros del lenguaje, así como el análisis experimental debía ir de la mano con la perspectiva histórica para la interpretación lógica de los conceptos y el análisis de su desarrollo. Es así que los procesos de aprendizaje deben entenderse como una interacción entre las prácticas sociales y los instrumentos semióticos¹⁶.

Para Piaget, en cambio, el lenguaje es un logro más de los procesos de simbolización y su adquisición está subordinada al ejercicio de una función simbólica que se apoya en el desarrollo de la imitación y el juego, tanto como en el desarrollo de los mecanismos verbales¹⁷. En tal sentido, las acciones de este sujeto de la experiencia se consumirán en actos de valor simbólico, frente a un constante residuo biologicista, sin reconocer el valor cultural y afectivo de aquellas funciones semióticas y su influencia multidireccional en el desarrollo del niño.

La crítica de Vygotski es la puerta de entrada a la teoría de aprendizajes mediados que propone el soviético: está de acuerdo en la base experiencial del aprendizaje, pero para Vygotski esta experiencia tempranamente se transforma en interacciones sociales tejidas en el lenguaje. De ahí que la experiencia para este autor sea siempre una experiencia cultural y específica: “el aprendizaje es más que la adquisición de la capacidad de pensar; es la adquisición de numerosas aptitudes específicas para pensar una serie de cosas distintas”¹⁸.

b) Merleau – Ponty: el problema de “lo adulto” y el lugar de la mente: Este autor también se detiene en el argumento de Piaget relativo a una mente infantil egocéntrica, pero desde otra perspectiva, en que considera que el egocentrismo es una característica que no se supera en pro de una apertura a la realidad con el crecimiento del niño, sino que se mantiene en la adultez. Este autor dice, en pocas palabras, que lo adulto y lo infantil no son tan diferentes, al punto que “lo adulto” tiene más de un tinte infantil (y no viceversa).

La crítica de Merleau-Ponty¹⁹ también se extiende a otros puntos, como la valorización piagetana de lo adulto poniendo a la infancia en una posición de constante desventaja conceptual, pero también creando desventaja cultural y social. Junto a esto Piaget también veía la extensión mental básicamente en el cerebro, mientras que Merleau-Ponty lo ve como una extensión corporal con desarrollo constante durante la infancia. Este cambio de *locus*, sin embargo, no es complicado de abordar en la teoría piagetana, tomando en cuenta la importancia de la percepción y la experiencia en la construcción del conocimiento, por ejemplo en el caso de la etapa sensorio-motriz, donde los sentidos y la cenestesia juegan un papel preponderante. El mismo Piaget insiste que el estadio sensorio motriz es más que el uso de la percepción: “nuestros conocimientos no provienen únicamente de la percepción, sino de la totalidad de la acción con respecto de la cual la percepción sólo constituye la función de señalización”²⁰.

¹⁶ Lev Vygotski, Desarrollo del lenguaje y del pensamiento (Obras escogidas III. Madrid: Aprendizaje Visor, 1931).

¹⁷ Jean Piaget, La formación del símbolo en el niño...

¹⁸ Lev Vygotski, El Problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores (Obras escogidas III. Madrid: Aprendizaje Visor, 1931) 128.

¹⁹ Maurice Merleau-Ponty, La Estructura del Comportamiento. (Buenos Aires: Librería Hachette de Filosofía, 1953) y Psychologie et pédagogie de l'enfant. Cours de Sorbonne 1949 – 1952 (Paris: Verdier, 2002).

²⁰ Jean Piaget, Psicología y Epistemología...

c) Lacan y el problema de la madurez simbólica: Si bien estos autores no suelen ser confrontados, son contemporáneos y tocan gran cantidad de puntos similares desde perspectivas distintas. Para Lacan²¹, a diferencia de Piaget, el niño puede considerarse más maduro de lo que demostraron las pruebas de corte intelectual o moral que el suizo llevó a cabo con niños. Lacan menciona la proeza infantil de juntar nombre y cuerpo en un todo ya no separado a temprana edad (a los 8 meses aproximadamente) en el llamado “estadio del espejo”. En este momento lo imaginario (la imagen en el espejo y la imagen del otro) y lo simbólico (el nombre y la importancia del que nombra) quedan cristalizados en la identidad primaria de la persona y en la alteridad con el mundo que lo rodea.

Esto es contrario a la postura de Piaget quién considera que las operaciones simbólicas se dan en un estadio mucho más tardío. En otras palabras, hay ciertas operaciones simbólicas propias de la vida en una cultura o sociedad que el niño evidencia en forma precoz, probablemente cogniciones vinculadas fuertemente a lo afectivo. Respecto a esto, la crítica lacaniana se acerca a la crítica de Vygotski, en cuanto considera que Piaget subvalora la importancia del lenguaje, entendiéndolo como una adquisición secundaria a otros logros, como si fuera un efecto y no un evento constituyente que conlleva justamente las relaciones sociales, que abarcan desde el mundo de los afectos a la comunicación con un ente mediador. Si para Piaget la experiencia va antes que el lenguaje, para Lacan, el significante va antes que todo: funda el sujeto, y lo instala frente al resto de los sujetos como otro significante, negando el desarrollo más lineal y progresivo de la teoría piagetana.

d) Crítica al etnocentrismo de la teoría piagetana. Es común escuchar como ataque a la teoría del conocimiento piagetana, que su desarrollo se valió de un grupo cultural muy reducido como para proceder a generalizar los resultados. Esta crítica, válida en su momento, fue rebatida durante los años sesenta, cuando se había recolectado suficiente información relacionada con la teoría alrededor del mundo, especialmente en lugares “menos civilizados” como Nueva Guinea y África Occidental.

Bruner²² así como Lennenberg²³ llevaron a cabo las pruebas piagetanas en distintos lugares del mundo. Jerome Bruner, uno de los participantes de estas pesquisas, considera que la teoría de Piaget es generalizable ya que se encontraron muy pocas variaciones en la aplicación de las pruebas en los distintos países del mundo, y que las diferencias más evidentes eran de carácter sociocultural. En el caso de las culturas, en palabras de Bruner “prehistóricas”, los procesos de conocimiento son más comunitarios, en tanto los niños tenían como un acto perfectamente normal pedir ayuda u opiniones a sus pares o a los adultos mayores mientras eran puestos a prueba, haciendo más lento su proceso de conocimiento entendido éste como proceso individual. El mismo Bruner se aventura a decir, a raíz de estas investigaciones, que la individuación precoz es una característica más bien occidental, la que -podemos agregar- se refleja en las prácticas escolares comunes, como por ejemplo, los típicos modelos de evaluación de la institución, que conllevan otras prácticas comunes como la competencia y los reconocimientos, reforzando la crítica de Vygotski al pensamiento autista filogenético.

²¹ Jean Lacan, *Función y Campo de la Palabra y el Lenguaje en Psicoanálisis en Escritos II* (México: Editorial Siglo XXI 1953a); *El Estadio del Espejo como formador de la función del Yo tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica en Escritos II* (México: Editorial Siglo XXI 1953) y *El Seminario de Jacques Lacan. Libro XI. Los cuatros conceptos fundamentales del Psicoanálisis 1964* (Buenos Aires: Paidós, 2001).

²² Jerome Bruner, *La Importancia de la Educación* (Barcelona: Paidós Educador, 1987).

²³ Eric Lenneberg, *Biological Foundations of Language* (New York: John Wiley & Sons, 1967).

Ahora bien, el propio Piaget reconoce que hay diferencias entre chicos de distintas culturas, pero su preocupación como investigador, que no es la preocupación tradicional psicológica o pedagógica, no es que los niños estén “retrasados” respecto de sus pares, sino fundamentalmente que pasen por los mismos estadios²⁴. No obstante lo anterior, la crítica en este punto podría redirigirse desde la generalización de la teoría a la búsqueda de un modelo cognitivo deseable desde las expectativas del saber occidental. La lógica matemático-formal es la base de los descubrimientos científicos y tecnológicos de nuestra sociedad. Todo tipo de saber distinto subyace a éste, considerándose menos relevante, menos resolutivo y con mayor margen de error.

e) Crítica a la hipótesis que establece una continuidad entre el proceso de adquisición cognoscitiva y el proceso de aprendizaje propiamente dicho. Castorina²⁵ resume tres requisitos metodológicos de la tradición psicogenética: 1) Que las nociones aprendidas se transfieren a una variedad de tareas. 2) Que tales adquisiciones resisten las contra sugerencias de los investigadores, y 3) Que se mantengan durante largos periodos del desarrollo. Estos principios habrían sido generalizados en pruebas empíricas, con algunas excepciones. Sin embargo, actualmente, la tradición post piagetana centra su atención en los resultados y no en los procesos: se ha tendido a medir la adquisición cognoscitiva con pre y post test, exclusivamente, que dejan de lado el proceso de la construcción de conocimiento en sí, lo que sería difícil de medir (pero no de observar).

En este sentido, la educación ha obrado arbitrariamente al transferir de la teoría piagetana estos supuestos como resultados esperables en los niños, ahora alumnos. La simple adecuación de contenidos curriculares al nivel de desarrollo intelectual del niño no debería considerarse ni por poco la adecuación de una teoría del desarrollo del conocimiento piagetana al mundo escolar, ya que el contenido estaría ahí para ser aprendido con un proceso que no tiene mayor relación con la situación real de desarrollo de conocimiento, esto quiere decir que la situación escolar es una situación donde el conocimiento se entiende como aprendizaje mediado de ciertos contenidos, y que es medida en resultados exclusivamente²⁶. Además, estos contenidos son estándares raramente adecuados a las comunidades donde se insertan, comunidades de niños en situaciones particulares, especialmente en un encuadre muy peculiar que es el del aula, con el profesor como guía único. Se podría afirmar que la teoría del conocimiento apoya una didáctica (lo que en particular no compartimos, ya que los modelos didácticos pueden imponer un modelo de aprendizaje surgido de la disciplina pero no de la experiencia subjetiva), pero es mucho más complicado admitir que el conocimiento puede ser entendido de buenas a primeras como aprendizaje de contenidos. Es probable que esta sea la razón, finalmente, para que el constructivismo que la educación chilena abrazado sea el de Ausubel y su teoría del “aprendizaje significativo”, un modelo que parte de los contenidos y trabaja sobre ellos sin hacerse la pregunta sobre el lugar del sujeto que aprende, que si bien no es una *tábula rasa*, tampoco es un agente constructor de conocimientos otros que los escolares²⁷.

²⁴ Jean-Claude Bringuier, Conversaciones con Piaget...

²⁵ José Antonio Castorina, Los problemas de una teoría del aprendizaje...

²⁶ José Antonio Castorina y Ricardo Baquero, Dialéctica y Psicología del Desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vigotsky. (Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2005); José Antonio Castorina; D. Goldin y R. Torres, Cultura Escrita y Educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro. (México D. F.: Fondo de Cultura Económica, 1999) y José Antonio Castorina, Los problemas de una teoría del aprendizaje...

²⁷ Una interesante crítica a la teoría de Ausubel se encuentra en el texto de Hua Liu y Matthews del 2005 “Vygotsky’s philosophy: Constructivism and its criticisms examined” citado más adelante.

Conclusiones: Constructivismo y campo educativo en Chile, un conflicto epistémico

La reforma educativa educacional chilena emprendida en la década de 1990, se caracterizó por tener como eje central la transformación curricular en todos los niveles, basado en un enfoque constructivista similar al empleado en la reforma educativa española de la década del 80. Incluyó cuatro líneas: línea de refuerzo de la profesionalización docente, línea de implementación de la jornada escolar completa, los Programas de mejoramiento de la calidad y equidad, y una línea de reforma curricular²⁸.

La evaluación de esta reforma es diversa. Si bien en términos de cobertura ha sido exitosa, cuando se habla de “calidad” la evaluación es mala²⁹. El constructivismo español parece no haber cumplido sus metas, conclusión a la que se llega más por el estado actual del sistema educativo, en crisis y en expectativa de cambios profundos, no curriculares ni pedagógicos, sino del modelo que sustenta los procesos educativos educativos chilenos. La evidencia científica sobre el valor del constructivismo en el aula es poca, pero a estas alturas, por muy positiva que fuera, no cambiaría la situación social ni la opinión pública respecto de la crisis actual.

El constructivismo de la reforma educativa de los noventa no cumplió su promesa: no mejoró los problemas educativos del aula, no mejoró resultados tampoco. Pero tampoco podía hacerlo: el constructivismo español que se importó en esos años, basado en parte en Piaget y vagamente en Vygotski, pero fuertemente en la “Teoría del Aprendizaje Significativo” de Ausubel³⁰, orientado al aprendizaje por descubrimiento y centrado en el aprendiz, falla porque no ve un problema fundamental, porque ignora, en su cognitivismo extremo, el entorno social, pensando que éste así como las interacciones sociales son un mero estímulo para generar el conflicto cognitivo en el individuo³¹.

La definición de Carretero³² del constructivismo es “básicamente la idea de que el individuo tanto en aspectos cognitivos como sociales de comportamiento, como afectivos - no es simple producto del ambiente ni resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia”. Esta amplísima definición de lo que es constructivismo para los psicólogos educacionales de la reforma educacional española, incluye, a Piaget, pero también a Vygotski, cuya teoría sí toma en cuenta las estructuras socio históricas para construir la psicología del sujeto. Rescatando la cita que hace Philips, de Piaget, en su texto del año 1995 “The Good, the Bad, and the Ugly: The Many faces of Constructivism”, donde hace una revisión del constructivismo, éste puede ser descrito como “una religión

²⁸ Juan Eduardo García-Huidobro y Cristian Cox, Capítulo I: La Reforma Educacional Chilena 1990 -1998. Visión de Conjunto. En: J. E. García-Huidobro (editor). La Reforma Educacional Chilena (Madrid: Editorial Popular, 1999); Sebastián Donoso Díaz, “Reforma y política educacional en Chile 1990-2004: el neoliberalismo en crisis”. Estudios pedagógicos (Valdivia), Vol. 31 N° 1 (2005).

²⁹ Sebastián Donoso Díaz, “Reforma y política educacional en Chile 1990-2004...”

³⁰ Fernando Hernández, El constructivismo como referente de las reformas educativas neoliberales. Educere 7 (23) (2003); Mario Carretero, Constructivismo y educación (México D.F.: El Progreso, 1997); César Coll; I Solé e I. Gallart, “La importancia de los contenidos en la enseñanza”. Investigación en la Escuela N° 3, Cataluña, Universidad Jaume I, (1986).

³¹ Mario Carretero, Constructivismo y educación...

³² Mario Carretero, Constructivismo y educación...

secular³³, que pone en un mismo saco todo aquello que se diferencia del racionalismo cartesiano³⁴.

No comparto la crítica de Inger Enkvist^{35 36} respecto de que el constructivismo ha arruinado el aprendizaje de los niños y niñas, ya que Enkvist aboga por un regreso a los contenidos fácticos, a la memoria como principal habilidad cognitiva y la lectura como habilidad general, esta última hipótesis muy bien desmontada por Vygostki y los estudios post vygostkianos de Rogoff³⁷, Lave³⁸, Lave y Wenger³⁹, entre otros. No obstante, la crítica de Enkvist se dirige a los autores de la reforma educativa constructivista española, donde los critica por no tener elementos científicos suficientes para levantar una reforma basada en la evidencia y donde además les critica una posición de superioridad política basada en un supuesto “progresismo”⁴⁰. El constructivismo español, post piagetano, post vygotskiano, y preponderantemente “ausubeliano”⁴¹ trajo un cambio a las modalidades educativas tradicionales, pero eso no ha bastado. La pregunta por el aprendizaje no se resuelve basándose en un modelo teórico. Una propuesta de cambio en el área de los aprendizajes es una propuesta del todo política ya que incide directamente en la posición de los actores (o agentes) involucrados. El intento piagetano de hacer una teoría del conocimiento científica y positivista puede ser leído también como una necesidad de mantener las cosas en el orden de lo adulto sobre lo infantil, lo científico sobre lo no científico, cuando justamente su teoría pone en duda estos órdenes cuando habla de estructuras infantiles para la resolución de problemas y el lugar de las percepciones y acciones para el desarrollo posterior. Pero que la lectura post piagetana empuje las hipótesis del autor a una simple acumulación de logros no es responsabilidad del lector. Y que el constructivismo español y sus aplicaciones hayan hecho poco al respecto pone en duda el supuesto progresismo desde el cuál ellos consideran que trabajan.

En el caso chileno, hoy más que nunca se nos hace necesario repensar las epistemologías de base en nuestros sistemas educativos. Cuando hablamos de más

³³ D. C. Phillips, “The Good, the Bad, and the Ugly: The Many faces of Constructivism ”Educational Researcher October vol. 24 N° 7 (1995) 5.

³⁴ C. Hua Liu y R. Matthews, “Vygotsky’s philosophy: Constructivism and its criticisms examined”. International Education Journal, Vol. 6 N° 3 (2005).

³⁵ Inger Enkvist, Las tendencias pedagógicas actuales y la calidad de la enseñanza: Un problema no sólo sueco. Disertación de la Dra. Inger Enkvist, en la Jornada abierta del Instituto de Bioética de la Academia Nacional de Ciencias Morales y Políticas, el 6 de julio de 2007 Buenos Aires, República Argentina (2007).

³⁶ Inger Enkvist es una educadora hispanista sueca que ha participado en diversos seminarios criticando las reformas constructivistas. Vino a Chile el 2009 y el 2010 a eventos organizados por el Centro de estudios públicos (CEP).

³⁷ Bárbara Rogoff, Aprendices del pensamiento (Barcelona: Paidós, 1990) y Bárbara Rogoff, The cultural nature of human development (New York: Oxford University Press, 2003).

³⁸ Jean Lave, Cognition in Practice: Mind, mathematics and culture in everyday life (Cambridge: Cambridge University Press, 1988).

³⁹ Jean Lave y Etienne Wenger, Situated learning. Legitimate peripheral participation (Cambridge: Cambridge University Press, 1991).

⁴⁰ Inger Enkvist, La influencia de la nueva pedagogía en la educación: el ejemplo de Suecia. En línea; disponible en: <http://www.lsi.upc.edu/~conrado/docencia/nueva-pedagogia.pdf> (n.d.).

⁴¹ Piaget, Vygotski y Ausubel: un “falso trío” que el constructivismo español suele poner como en una especie de continuum. Carretero los describe así: Piaget como *el aprendizaje es una actividad solitaria*, Ausubel sería con amigos se aprende mejor, y Vygotsky, sin amigos no se puede aprender. En Carretero, Mario, Constructivismo y educación...

democracia y participación es un deber básico pensar los lugares de los aprendices. Sin embargo, el modelo neoliberal de educación que nos rige y comanda, basa sus decisiones pedagógicas en los resultados de pruebas estandarizadas que difícilmente permiten que desde el más cognitivo al más social de los constructivismos florezcan, o al menos, se piensen como lineamientos serios para ser aplicados. Una educación constructivista en un campo político conservador puede ser amenazante al poner en duda los roles tradicionales. Sin embargo, en un campo educativo constituido con los preceptos inamovibles, tecnificados y pseudocientíficos del neoliberalismo⁴² cualquier constructivismo tiene poco espacio para desarrollarse.

Bibliografía

Bringuier Jean-Claude. Conversaciones con Piaget. Mis trabajos y mis días (1977). Barcelona: Gedisa, 2004.

Bruner, Jerome. La Importancia de la Educación. Barcelona: Paidós Educador , 1987.

Carretero, Mario. Constructivismo y educación. México D.F.: El Progreso, 1997.

Castorina Juan Antonio y Ricardo Baquero. Dialéctica y Psicología del Desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vigotsky. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2005.

Castorina, Juan Antonio, D. Goldin y R. Torres. Cultura Escrita y Educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1999.

Castorina, Juan Antonio Los problemas de una teoría del aprendizaje: una discusión crítica de la tradición psicogenética. Piaget en la Educación. Debate en torno a sus aportaciones. México D.F.: Paidós educador, 1998.

Coll, César, I. Solé y I. Gallart, “La importancia de los contenidos en la enseñanza”. Investigación en la Escuela N° 3, Cataluña, Universidad Jaume I, 1986.

DeVries, Rheta. Piaget’s social theory. Educational Researcher. Vol. 26 No.2 (1997) 4-18.

Donoso Díaz, Sebastián. “Reforma y política educacional en Chile 1990-2004: el neoliberalismo en crisis”. Estudios pedagógicos (Valdivia), 31(1), 113-135. (2005). En línea; disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052005000100007&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-07052005000100007.

Enkvist, Inger. La influencia de la nueva pedagogía en la educación: el ejemplo de Suecia. En línea; disponible en: <http://www.lsi.upc.edu/~conrado/docencia/nueva-pedagogia.pdf> (n.d.)

⁴² Ver concepto de “tecnificación del discurso” en Fairclough, Norman, Critical discourse analysis. The critical study of language. (London: Longman, 1995).y en el caso de la educación chilena, en Peña, Mónica, “Análisis crítico de discurso del Decreto 170 de subvención diferenciada para necesidades educativas especiales: El diagnóstico como herramienta de gestión”. Psicoperspectivas, 12 (2), (2013).

Una mirada a la teoría del conocimiento de Jean Piaget, a 20 años de la llegada del constructivismo a la educación chilena pág. 91

Enkvist, Inger. "Las tendencias pedagógicas actuales y la calidad de la enseñanza: Un problema no sólo sueco". Disertación de la Dra. IngerEnkvist, en la Jornada abierta del Instituto de Bioética de la Academia Nacional de Ciencias Morales y Políticas, el 6 de julio de 2007 Buenos Aires - República Argentina. En línea; disponible en. <http://www.ancmyp.org.ar/user/files/6.%20Inger%20Enkvist.pdf>

Fairclough, Norman. Critical discourse analysis. The critical study of language. London: Longman, 1995.

García-Huidobro, Juan Eduardo y Cristián Cox. Capítulo I: La Reforma Educacional Chilena 1990-1998. Visión de Conjunto. En: J. E. García-Huidobro (editor). La Reforma Educacional Chilena. Madrid: Editorial Popular, 1999.

Hernández, Fernando. El constructivismo como referente de las reformas educativas neoliberales. Educere Vol.7 N° 23 433 – 440, 2003.

Lacan, Jacques. Función y Campo de la Palabra y el Lenguaje en Psicoanálisis (1953a) en Escritos II, México: Editorial Siglo XXI, 1991.

Lacan, Jacques. El Estadio del Espejo como formador de la función del Yo tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica (1953) en Escritos II, México: Editorial Siglo XXI, 1991.

Lacan, Jacques. El Seminario de Jacques Lacan. Libro XI. Los cuatros conceptos fundamentales del Psicoanálisis 1964. Buenos Aires: Paidós, 1990.

Lave, Jean. Cognition in Practice: Mind, mathematics and culture in everyday life. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

Lave, Jean y Etienne Wenger. Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

Lenneberg, Eric. Biological Foundations of Language. New York: John Wiley & Sons, 1967.

Hua Liu, C. y R. Matthews. "Vygotsky's philosophy: Constructivism and its criticisms examined". International Education Journal, Vol. 6 N° 3, (2005) 386 – 399.

Merleau-Ponty, Maurice. La Estructura del Comportamiento. Buenos Aires: Librería Hachette de Filosofía, 1953.

Merleau-Ponty, Maurice. Psychologie et pédagogie de l'enfant. Cours de Sorbonne 1949-1952. Paris: Verdier, 2001.

Phillips, D.C. "The Good, the Bad, and the Ugly: The Many faces of Constructivism". Educational Researcher. Vol. 24 No. 7 (1995) 5-12.

Piaget, Jean. La formación del símbolo en el niño (1959) México: Fondo de Cultura Económica, 2000

Una mirada a la teoría del conocimiento de Jean Piaget, a 20 años de la llegada del constructivismo a la educación chilena pág. 92

Piaget, Jean. Biología y conocimiento: ensayo sobre las relaciones entre las regulaciones orgánicas y los procesos cognoscitivos (1967). México: Siglo Veintiuno, 1985.

Piaget, Jean. Psicología y Epistemología (1971). Barcelona: Ariel, 1997.

Piaget, Jean. Introducción a la epistemología genética. Buenos Aires: Paidós, 1975.

Peña, Mónica. Análisis crítico de discurso del Decreto 170 de subvención diferenciada para necesidades educativas especiales: El diagnóstico como herramienta de gestión. Psicoperspectivas, Vol. 12 N° 2 (2013). 9-103.

Rogoff, Barbara. Aprendices del pensamiento. Barcelona: Paidós, 1990.

Rogoff, Barbara. The cultural nature of human development. New York: Oxford University Press, 2003.

Varela, Francisco. Conocer. Barcelona: Gedisa, 1990.

Varela, Francisco. Ética y Acción. Santiago de Chile: Dolmen, 1996.

Varela, Francisco. El Fenómeno de la Vida. Santiago de Chile: Dolmen, 2000.

Vygotski, Lev. Pensamiento y Lenguaje. Barcelona: Paidós, 1995.

Vygotski, Lev. El Problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores (1931) Obras escogidas III. Madrid: Aprendizaje Visor, 1995.

Vygotski, Lev. Desarrollo del lenguaje y del pensamiento (1931) Obras escogidas III. Madrid: Aprendizaje Visor, 1995.

Para Citar este Artículo:

Pela Ochoa, Mónica. Una mirada a la teoría del conocimiento de Jean Piaget, a 20 años de la llegada del constructivismo a la educación chilena. Rev. Incl. Vol. 1. Num. 4. Octubre-Diciembre (2014), ISSN 0719-4706, pp. 75-92.

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Inclusiones**.

La reproducción parcial y/o total de este artículo debe hacerse con permiso de **Revista Inclusiones**.