

**LAJONQUIÈRE, LEANDRO DE**

**LA (ANTI) PEDAGOGIA PIAGETIANA**

1996

# LA DISYUNTIVA DE ENSEÑAR O ESPERAR QUE EL NIÑO APRENDA

Ciencias Naturales, Ciencias Sociales,  
Matemática y Lengua en la EGB

F. AVENDAÑO • L. BANKS LEITE • D. BARRUTI de FAY  
C. BIXIO • N. BOGGINO • J. A. CASTORINA • S. FERNÁNDEZ  
L. de LAJONQUIÈRE • A. LENZI • O. MENIN • M. VÉNNERA

*serie educación*

Homo  Sapiens  
EDICIONES

## INDICE

Prólogo ..... 7

### Primera parte: *Didáctica e investigación*

Descubrir la importancia de enseñar Ciencias Naturales  
con un enfoque constructivista  
*Dalmar Barrutti de Fay y Marta Vénnera* ..... 13

Aprender ortografía  
*Fernando Avendaño* ..... 47

De lo prenumérico a la noción de número  
*Norberto Boggino* ..... 61

Las ciencias sociales en la vida social de la escuela  
*Cecilia Bixio* ..... 85

El proceso de elaboración de un diseño experimental en  
psicología genética. La noción de autoridad escolar  
*José A. Castorina, Alicia Lenzi, Susana Fernández* ..... 117

Desde el que trabajan los psicogenetistas  
a, dicho esto tanto real como metafóricamente  
como soporte holístico a los datos de la  
pedagógica empírica, social, cotidiana,  
e.

malista no pasan a nuestro sencillo  
por la reconstrucción dinámica de las  
en indicar, en términos ligeramente  
ortarse en un grupo comprometido a  
o. Las didácticas especiales, centradas  
de la enseñanza (de la lengua, de la  
biología, etcétera) fueron durante más de  
vismo pedagógico que en Argentina  
nimiento estanco. Nuestra convicción es  
y sus epónimos a la didáctica -que por  
su postura esencial de investigadora-  
o, desde la psicología de las actitudes,  
e, para que construya una didáctica para  
No se trata de "laissez faire". Tampoco  
cho menos de introducir una suerte de  
isición de conocimientos. Es todo lo  
in cortapisas, pero sobre parámetros  
a) didáctica con una viva a la (nueva)  
a. Es descubrir la génesis y su transfor-

## LA (ANTI) PEDAGOGIA PIAGETIANA: ¿CIENCIA O ARTE?

*Leandro de Lajonquière*

*«(...) la escuela de hoy no es la escuela del  
descuido y de la confianza. La tarea diaria de  
cada una está fijada en ella con harta preci-  
sión».*

*Henri Roorda van Eysinga*

*«Desde un principio hice mío el dicho de las  
tres profesiones imposibles - educar, curar,  
gobernar-....»*

*Sigmund Freud*

### I

Aebli publicó, en 1951, *Didáctica Psicológica* y con ello dio una especie de  
entusiasta puntapié inicial para que luego pudieran sucederse decididos y variados  
**intentos de instrumentar pedagógicamente** la teoría genética de la inteligencia.  
Estas autodenominadas «**aplicaciones educacionales**» fueron centrándose sobre  
distintos aspectos del proceso escolar de enseñanza-aprendizaje. Así se fue pensa-  
do que:

- 1) los **objetivos del aprendizaje** escolar *deberían respetar* el desarrollo  
espontáneo de la competencia operatoria de los sujetos;
- 2) las pruebas operatorias *deberían ser utilizadas para formar grupos*  
**homogéneos** de alumnos a los efectos de ordenar la administración de los contenidos  
escolares;

se podría favorecer o acelerar la

za de los contenidos curriculares  
s esquemas asimiladores;

unos contenidos escolares específi-  
sky sobre lecto-escritura y los de  
ntales) podría ofrecernos una pro-

endógeno y espontáneo del proceso  
in más al profesor de sus obligacio-

fueron en mayor o menor medida y  
or diversos autores que demostraron  
algunos de estos proyectos como así  
más allá de la diversidad de su tenor  
las críticas proferidas contra esos  
escapar un aspecto del problema: el  
se piensan a sí mismas como meras  
o si se tratase de deducir de las tesis  
lver los problemas inherentes a la

erivan de una manera particular de  
sta al ser pensada como siendo la  
ción», no puede menos que sembrar  
en qué orden y bajo qué ritmo a un  
así tener la seguridad de que ellos se  
rendizajes (Millot, 1982:9). Plantea  
el desafío de la «aplicación» presu-  
egar a imbuir a los educadores, que  
e un poder de control tal sobre la  
cabe tomando metódico y científico  
lo que a nosotros nos parece a todas  
ción los trabajos de la Escuela de  
a insistiendo en pensarse como a una  
a concretarse algo así como una  
a revelándose como un arte en lugar  
licas recetas de cómo actuar o, si se  
de Rio de 1980, Piaget resultaría ser,

A nuestro entender la posibilidad de controlar los procesos de aprendizaje en pos de determinadas conquistas cognitivas presupone dos ideas que bien pueden ser o no solidarias entre sí: por un lado, la dinámica del aprender sería susceptible de estandarización y, por el otro, el sujeto que aprende es un sujeto centrado sobre su conciencia. Así, el primer presupuesto nos lleva a pensar que metódicas observaciones permitirían aislar una razón o ley de funcionamiento que a su turno permitiría el montaje y diseño de «programaciones didácticas»: y el segundo, nos lleva a creer que al educador le sería posible, en última instancia, controlar programadamente los aprendizajes en la medida en que se dirija acertadamente sobre los ojos de la conciencia de su alumno para que, imitando un determinado ejemplo de resolución, consiga adquirir ciertos conocimientos.

La fantasía o ilusión de controlar los aprendizajes se alimenta fundamentalmente de los estudios conductistas. Estos en la medida en que, por un lado, niegan radical o metodológicamente la conciencia y, por el otro, formalizan una que otra ley del aprendizaje (ejercicio, refuerzo, etc.) no hacen más que alimentar semejantes ilusiones. Pero, en esta empresa ellos no están solos ya que siempre se disponen a hacerle compañía los frutos de ciertas lecturas empiristas de algunos textos piagetianos.

Ahora bien, a nuestro juicio estas interpretaciones desconocen dos afirmaciones de la Escuela de Ginebra que precisamente cuestionan aquellos dos presupuestos apuntados. En primer lugar, el hecho de que los aprendizajes no se reduzcan a una simple inscripción en estructuras *a priori* sino que, por el contrario, ellos se asientan sobre un proceso de asimilación activa que conlleva en sí mismo conflictos, errores y reformulaciones que acaban tornando imprevisibles y no-estandarizables tanto los procedimientos de resolución de tareas como el efectivo pasaje de un nivel estructural a otro, impugna los intentos de formular clásicas programaciones. En segundo lugar, la incompatibilidad psicológica que media entre la adquisición de conocimientos y el conocimiento simultáneo de ese proceso constructivo cuestiona cualquier pretensión de controlar directa y mecánicamente el funcionamiento de lo que Piaget llamó *inconsciente cognoscitivo* entendido, en cierta forma, como siendo la «morada» del mecanismo de *equilibración progresiva* responsable, en última instancia, de la dinámica auto-estructurante de los aprendizajes (o, si se prefiere, del desarrollo espontáneo de los conocimientos).

La primera convicción como nuestros interlocutores con seguridad deben saber es el fruto de una serie de estudios realizados por la Escuela de Ginebra en los años 70. Ellos son las investigaciones tendientes a determinar la posibilidad o no de acelerar el desarrollo, llevadas a cabo por Inhelder, Bovet y Sinclair, y los posteriores trabajos centrados sobre los procesos singulares de invención y descubrimiento utilizados en la resolución de tareas concretas; todos ellos realizados a la luz de la formulación por parte de Piaget del modelo de equilibración de las estructuras

en los estudios también realizados a **toma de conciencia** involucrada en la adquisición del desarrollo. Se trata de los *Conciencia y Acertar y Comprender*. En cuanto a este segundo aspecto de la toma de conciencia controlada de los aprendizajes.

entre otras, la siguiente convicción: el resultado, e inconciencia casi total de los sujetos «conductores a sus resultados» y el descentramiento de la subjetividad se dan todo el desarrollo más allá de que en el sujeto se reflexione sobre los mecanismos de funcionamiento con conciencia de causa. De esta manera, traducir todo su saber inconsciente a la conciencia, más o menos, es el destino que el del perro que intenta escapar se hizo consciente mediante el resultado de ser más que el resultado del propio proceso de reflexión. Brevemente: la toma de conciencia que se «(...) remonta a los resultados» (ibidem).

Desarrollo, entre la adquisición de los conocimientos de ese proceso concreto no puede darse. El conocimiento es el fruto del desarrollo de sí nuevas estructuras que más o menos norma cognitiva. El sujeto pasa a ser consciente de las veces de resultado «(...) pero en el desarrollo de su pensamiento, las estructuras de las estructuras» (ibidem:40). O en pocas palabras: el resultado pero no de las razones de ese instante el acto cognitivo. A este respecto, la propia tendencia de lo viviente a la toma de conciencia **cognitivo**. Y así definido no cabe duda, ningún sujeto puede dar cuenta

exhaustivamente de las razones de su acto cognitivo.

Resaltemos que este inconsciente cognitivo «está hecho» de estructuras y no por las clásicas representaciones o simples imágenes; asimismo, que la distinción entre consciente e inconsciente es una cuestión de diferencia de grados en la construcción de los conocimientos y que, por consiguiente, no cabe hablar de *La conciencia* sino, por el contrario, de diferentes niveles que conforman un sistema más o menos integrado.

La sucesión de diferentes niveles de conciencia no permite al sujeto reconstruir totalmente el proceso de formación de los conocimientos. Este se muestra según una sucesión de actividades y al sujeto la coordinación de las mismas le escapa a su visión directa (Cfr. Piaget, 1967:120). Así, aquél tan sólo puede ser «observado» por un tercero. Pero éste no por ello pasa a estar en condiciones de controlar el funcionamiento apelando a la conciencia del sujeto ya que en última instancia estaría pidiéndole, en cierta forma, que «se mire» y «se controle», lo que es totalmente imposible. Más aún, de nada le vale insistir en la medida en que toda vez que intenta dirigirse a ella en realidad lo está haciendo al proceso inconsciente de estructuración cognitiva (Cfr. Munari, 1981:115). Sin embargo el hecho de dirigirse a este último tampoco le permite tener un acceso directo y a voluntad sobre su funcionamiento. El estudio de Inhelder, Bovet y Sinclair sobre aprendizaje y estructuras cognitivas dejó, precisamente, bien en claro que aquel se muestra al experimentador cuando éste tan sólo lo desafía con su alimento predilecto, es decir, con una serie de jugosas perturbaciones. Así mismo, ese estudio nos dice que el experimentador puede llegar a saber que alguna que otra situación revestirá un carácter perturbador en virtud de que el análisis de otro sujeto o de ese mismo puede habérselo revelado *a grandes rasgos*. Pero, nunca sabe de antemano cuán jugosa ella será; sólo le cabrá arriesgar para saberlo *a prés coup*. Brevemente: nadie ni nada le aseguran de antemano al tercero (educador o experimentador) cómo efectivamente acabará teniendo acceso al proceso inconsciente de estructuración cognitiva. Y ello porque, en cierta forma, intentar producir tomas de conciencia no es lo mismo que «soplar y hacer botellas».

Ahora bien, ¿por qué se produce una toma de conciencia?. En pocas palabras y teniendo en cuenta lo afirmado por Piaget en su libro dedicado a ella puede decirse que, partiendo del punto de aplicación la acción se dirige hacia su mecanismo interno tanto cuando el sujeto acierta-puede preguntarse porqué una variación en los medios empleados resulta ser más o menos eficaz- como cuando fracasa -buscará donde reside el defecto de acomodación del esquema-. De este modo por un juego de ida y vuelta entre los observables del objeto y los observables de la acción (o, mucho más simple, entre el objeto y el sujeto) el sujeto es tomado por la toma de conciencia de las regiones centrales de su accionar.

Pero si así anunciado esto puede parecer nos muy sencillo, las experiencias

ordarnos que no. En efecto, bien puede  
n determinada y un esquema conscien-  
on el fin de ejemplificar semejante  
» en donde, precisamente la idea que  
(colocado en frente a la caja) plantea  
ollicua que ésta describe en dirección a  
*afectivo e inconsciente cognitivo*, que  
o de situaciones diciendo que podían  
psicoanálisis y llamadas de «rechazo

ctitud terminológica o conceptual de  
a freudiana, cabe decir que lo que está  
guiente: hay una idea en la conciencia  
ella que puja desde el inconsciente (el  
¿desde dónde tal idea consciente saca  
a tiene fuerza en sí misma? o ¿por el  
este porque en última instancia todavía  
e poder producir (construir) otra idea  
irse afirmativamente por esta última  
mpromiso con el siguiente enunciado:  
está comandado, en última instancia,

pueden, antes de poder corregir los  
rar o «deformar» los observables de  
te, cabe agregar que esa *deformación*  
de que ellos sean de «acción» o de  
o no debemos sorprendernos de que,  
ico, donde tienen lugar confrontacio-  
el sujeto niegue *insistentemente* lo  
echos tal como los había anticipado.  
ador que debería funcionar, precisa-  
*afuera*, facilitando así la toma de  
o acaba cumpliendo su papel (Cfr.  
nstauroando una contradicción tal que  
le está faltando, según sabemos por  
no de sus elementos intrínsecos: -la  
tación deviene tal por sus propios  
a pensar que las experiencias de tipo  
o» resultan ser métodos eficaces de

aprendizaje.

¿Quién o desde dónde una negación puede ser habilitada como tal para así dar lugar a una intolerable contradicción capaz de re-lanzar el proceso epistémico?

En circunstancias como estas es bien sabido que los sujetos no hacen otra cosa que mantener incólume su previsión originaria a través de una suerte de afirmaciones parciales o en otras palabras el sujeto se entrega al conocido ejercicio de la construcción de «hipótesis ad-hoc».

Ahora bien ¿dónde situar la bendita contradicción? En primer lugar, ella no se asienta a nivel de la acción no-conciente como lo demuestran las experiencias reunidas en La Toma de *Conciencia y Acertar y Comprender*: el sujeto en aquellos casos en que la tarea lo requiere logra la coordinación motora sin mayores problemas. En segundo lugar, no se instaura a nivel de la conciencia ya que no sólo estos mismos estudios nos muestran que durante un cierto tiempo el sujeto no es perseguido por la amarga sensación implicada en la toma de toda contradicción que se precie de tal. «Nos queda, aún pues, sólo situarla en el mismo proceso de la conceptualización que caracteriza a la toma de conciencia (...)» (Piaget, 1976:262). O, en otras palabras, en el mismo seno de su proceso, la toma de conciencia encuentra sus obstáculos. Pero, como habíamos dicho que el proceso de conceptualización está comandado desde el inconciente cognitivo, ¿habrá, entonces ahora que concluir que éste es esencialmente contradictorio? ¡En absoluto!

El inconciente cognitivo no es intrínsecamente contradictorio como bien lo demuestra la estructuración propia de la acción exitosa que implica un cierto grado de coherencia interna. Pero nosotros sabemos que esto no es más que el resultado puntual de un proceso constructivo, en última instancia, empujado por la búsqueda de la coherencia a la que ningún sujeto puede renunciar (o si se prefiere que todos cargamos como si fuese una cruz). Este empuje tiene nombre, y se llama equilibración mejorante.

Las contradicciones inconscientes que encontramos son nada menos que la expresión de una falta de ajuste recíproco entre esquemas de acción o sub-sistemas, según sabemos por las *Investigaciones sobre la Contradicción*. Las contradicciones son por definición compensaciones incompletas y por lo tanto las de carácter inconsciente no pueden menos que ser compensaciones incompletas virtuales, es decir por-venir, en la medida en que no llegan a constituir para el sujeto un problema que merezca su reflexión. Este paulatinamente va sintiendo la incoherencia hasta que la toma de consciencia de la contradicción (inconciente) coincide con el éxito de la asimilación recíproca entre los esquemas involucrados.

En este sentido, cabría hablar de un proceso progresivo de toma de consciencia o de una integración creciente de sucesivos momentos de consciencia parcial en lugar

cia a la conciencia. Este gradualismo, los errores de la toma de conciencia en una serie de conquistas intermedias "puestas como compromiso" aisladas por el más aún, cabría hablar en lugar de "construcción insuficiente" o de "una otra obra" como parámetro al conocimiento

omienzo Piaget estaba persuadido de que no sino que tan sólo valen lo que desde el momento de llegar a asignarle. En este sentido, si las estructuras Cognitivas podemos afirmar que por obra y gracia de la equilibración permiten a un evento refutador a funcionar como una especie de "don" a partir del momento de toma de conciencia o, si se quiere, como una especie de "don" capaz, a su vez, de ser observado.

go, para su desdicha les fue negado a un sujeto con la intención de *acelerar* el proceso. En última instancia, no pueden saber qué es la miseria constitutiva en una desgracia que se puede programar, con esa finalidad, sesiones de trabajo a la conciencia de los sujetos, y sesiones que *maximicen* el desplegar el proceso de equilibración majorante<sup>3</sup>. Para un método que tan sólo le garantiza las intervenciones supuestamente dirigidas a llevar a cabo "(...) una acción que se ajuste al ritmo natural del alumno con el propósito de evitar los efectos imprevisibles de su construcción de conocimiento, como bien sabemos requiere una intervención que dista del *mediocre apresuramiento* que Ovide Menin pintara de cuerpo humano"<sup>4</sup>.

hablar de una re-inención de la teoría en situaciones pedagógicas concretas. Es la teoría como un todo, ya que,

precisamente ella no nos puede dar aquello que empeinadamente se le pide: recetas para programar científicamente la intervención pedagógica. Sin embargo, en la medida en que seamos conscientes de los particulares problemas que ella se formuló y de las formas de resolverlos, ello nos dará las líneas directrices para montar situaciones pedagógicas capaces de incitar a los niños a dejarse llevar confiados por los tortuosos, espúreos y descuidados caminos de la re-estructuración inteligente.

Ahora bien, obrando de esa manera, no estaríamos más que re-inventando en una dimensión micro toda una postura de trabajo y todo un plan de estudios que se expanden a lo largo de años. Proceso de re-inención que exigirá, por supuesto, del educador que, en cada momento de su práctica, se interrogue sobre ella y se posiciona sobre cada una de las problemáticas inherentes al sostenimiento de una perspectiva piagetiana en el análisis del proceso de construcción de los conocimientos<sup>5</sup>.

#### Notas:

<sup>1</sup> Alberto Munari (1981) hace referencia al trabajo de C. Millot titulado *Freud: AntiPedagogo*. Esta autora, psicoanalista «lacaniana», se pregunta sobre las posibilidades de formular una pedagogía psicoanalítica. Analiza los diversos intentos de «aplicación pedagógica» y coloca en su justa medida las tesis teóricas freudianas sobre las cuales dicen apoyarse esos educadores. Millot concluye que la imposibilidad de articular una educación analítica es estructural ya que mientras la pedagogía clásica se sostiene en la ilusión de poder controlar los aprendizajes, la experiencia freudiana precisamente pone ésta en tela de juicio. Así, en la opinión de la autora, si la pedagogía insiste en pensarse a sí misma como una ciencia positiva capaz de control, Freud acabaría siendo en realidad un anti-pedagogo. Munari, en su trabajo, comenta resumidamente las afirmaciones de la psicoanalista francesa y nos convoca a realizar una operación similar de lectura de los textos piagetianos. Según él, Piaget, como Freud, debería ser considerado un anti-pedagogo.

<sup>2</sup> Con esta expresión parafraseo a Freud cuando sugiere en su artículo de 1985 *Psicoterapia de la Histeria*, refiriéndose a los resultados que el análisis puede aportar, «...transformar su miseria histérica en un infortunio corriente ...» (1973:168).

<sup>3</sup> Es decir, intervenciones (anti) pedagógicas capaces de *poner en acto la realidad del inconsciente cognitivo*. Esta expresión evoca las conceptualizaciones lacanianas a propósito de la transferencia (Cfr. Lacan, 1964).

<sup>4</sup> Artesanal y sabia paciencia que, a todas luces, corre el peligro de confundirse con una *docta ignorancia*.

<sup>5</sup> Por otra parte, este es un imperativo ético al que de cierta forma también todo psicoanalista está sujeto. ¿Acaso no se afirma que en cada análisis se debe reinventar el psicoanálisis?



*Moderna* N° 6, Barcelona. (Edición de Albert Mayol, Tusquets Editor, Barcelona, 1978)

Este texto reproduce con algunas modificaciones el ensayo publicado originalmente en portugués bajo el título «*Acerca da instrumentação prática do constructivismo. A (anti) pedagogia piagetiana: ciencia ou arte?*» en la revista *Cadernos de Pesquisa*, número 81, de mayo de 1992. editada por la *Fundação Carlos Chagas* de São Paulo- Brasil.021s.

que. Delachaux-Niestlé, Neuchâtel.  
siones pedagógicas». In *Psicológi-*

ciología para a Educação: Teoria  
eite Piaget e a Escola de Genebra,

y *Práctica Educativa*, Barcanova,

do Pedagógico de Jean Itard (A  
*filosofía*, (6), 12, 37-51, Uberlândia.  
*repensar as aprendizagens*, Vozes,

de August Aichhorn» In *Obras*  
1973.

7) *Aprendizagem e Estruturas do*

fechamento do inconsciente» In *O*

, Paidós, Barcelona.

o?» In *Revista Argentina de Psico-*

*naissance Scientifique*, Gallimard,

inconscient cognitif» In *Problemes*

*dition*, PUF, París.

*ures cognitives*, PUF, París.

Morata, Madrid.

elhoramentos, Sao Paulo.

cesado» In *Boletín de la Escuela*