

LAJONQUIÈRE, LEANDRO DE

**PIAGET, LOS PIAGETIANOS Y LOS
OTROS**

1995

Sumario

Viscosidad de pensamiento y procesos cognoscitivos
EVELYN LEVY

De la captura por lo idéntico al encuentro fortuito
NORMA SUSANA ELIDORO

Los problemas de los problemas de aprendizaje
PAULA SCHURMAN

La intervención psicopedagógica:
El destino de la derivación
ADRIANA SERRANO

Apuntes sobre el aprendizaje a lo largo de la vida
Del aprendizaje en el aula al aprendizaje en la educación
ALEXANDRO DE RUIZ GARCIA

Países no argentinos y los otros
STANISLAVO VILKIN

Relaciones entre producción y
conceptualización en el aula
MARIA CELIA MATTEODA / ALICIA VAZQUEZ DE VERA

Aportes de la clínica psicopedagógica a la
comprensión de los procesos de aprendizaje
MARIA ELENA ARZENO

Trastornos de aprendizaje en
la clínica psicoanalítica
DIANA VOLKOWICZ

Prof. Leandro de Lafontvière

ESCRITOS DE LA INFANCIA

Escritos de la Infancia

6



Publicación de



FEPEI

Fundación para el Estudio
de los Problemas de la Infancia

Patrocinada por



BANCO PROVINCIA

El Banco de la Provincia de Buenos Aires

Ediciones FEPI
Fundación para el Estudio de los Problemas de la Infancia

Director
José Alfredo País

Coordinador general
Fernando Maciel

Secretaría de Redacción
Noemí Giuliani
Claudia Sykuler
Liliana Ranieri
Adriana Suliansky

Comité Científico
Alfredo Jerusalinsky
Stella M. Caniza de Páez
Owen Foster
Elsa Coriat
Haydée Coriat
Jorge Garbarz
Evelyn Levy

Traductores
Owen Foster (inglés) - Lelia Canelo (portugués)

Ilustración de tapa: "The Young Schoolmistress" de Jean-Baptiste-Siméon Chardin
(1699-1779), National Gallery, Londres.

Edición gráfica: Jorge Glückmann - Tel.: 581-3283

Registro D.N.D.A. N° 313.346
© 1995 Ediciones FEPI
Estado de Israel 4247 (1185) Buenos Aires
Tel.: 864-5399 / Tel.-Fax: 865-7282
Reservados todos los derechos.

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723
Impreso en la Argentina - Printed in Argentina

Tirada de la presente edición: 5.000 ejemplares.

A partir del N° 3, *Escritos de la Infancia*
está patrocinada por el
BANCO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES
según lo acordado en el convenio respectivo.

Sumario

CLÍNICA DE LOS PROBLEMAS DEL DESARROLLO

El tema de este número: conocer / 11
ALFREDO JERUSALINSKY

Viscosidad de pensamiento y procesos cognoscitivos / 15
EVELYN LEVY

De la captura por lo idéntico al encuentro fortuito / 35
NORMA SUSANA FILIDORO

Los problemas de los problemas de aprendizaje / 49
PAULA SCHURMAN

La intervención psicopedagógica:
el desafío de la derivación / 55
ADRIANA SULIANSKY

"A pesar de usted, mañana será otro día..."
Dialéctica de la demanda y del deseo en la educación / 63
ALFREDO JERUSALINSKY

Piaget, los piagetianos y los otros / 75
LEANDRO DE LAJONQUIÈRE



**Instituto Privado de
Perfeccionamiento Docente**

Dra. Lydia Coriat

Inscrito en la Red Federal
de F. D. C. N° 13-19

Directora: Prof. Stella M. C. de Páez

Dirigido a profesionales de
salud y educación interesados
en la problemática del
desarrollo infantil

Del 22 al 27 de julio y
del 16 al 21 de dic. de 1996
(Fechas a confirmar)
Duración: 60 horas reloj
Vacantes limitadas

CURSO INTENSIVO
**Abordaje interdisciplinario de los
problemas del desarrollo infantil**
(Niños de 0 a 6 años)

Seminarios a dictarse
Neurología y Genética
Psicología y Psicoanálisis
Estimulación Temprana
Psicopedagogía Inicial
Psicomotricidad
Psicopedagogía Clínica
Lenguaje

Práctica clínica
Observaciones por circuito
cerrado. Ateneo clínico con el
equipo del Centro. Observación
de videos y debate.

Patrocinado por



BANCO PROVINCIA
El Banco de la Provincia de Buenos Aires

**INFORMES
E
INSCRIPCIÓN**
Estado de Israel 4247
(1185) Buenos Aires
Tel. 865-7282 y
Tel FAX 864-5399
E-Mail: postmaster@fepi.org.ar

Piaget, los piagetianos y los otros

Leandro de Lajonquière

Este texto es una versión modificada y substancialmente ampliada de nuestro trabajo *Um Retorno a Piaget*, publicado en la *Revista do GEEMPA*, 2, Porto Alegre, 1993. (N. del A.)

Profesor de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de San Pablo, Brasil.

En la actualidad, no pocas discusiones en materia de psicología educativa giran en torno de las ideas de Piaget y Vygotsky. Más aún, cabe decir que los nombres de esos dos contemporáneos distantes y con vidas un tanto diferentes, según suele resaltarse, hacen indefectiblemente las veces de un par significativo ordenador de la discursividad cuando lo tematizado resulta ser la dimensión social de los procesos epistémicos, la naturaleza discursiva del pensamiento y el, así llamado, rol del maestro. Podemos casi siempre constatar, por lo menos sin ninguna duda en el Brasil, que mientras el nombre de Piaget aglutina el conjunto de las proposiciones negativas, el de Vygotsky se asocia automáticamente al de las afirmativas. Así se sostiene, con gran desenvoltura, por un lado, que los textos de aquel incansable recolector de moluscos contradicen "la formación social de la mente", no tematizan la relación constituyente entre "pensa-

miento y lenguaje” y, por último, dan lugar a una serie de consejos pedagógicos tendientes a eclipsar el maestro o, llegado el caso, del psicopedagogo; y, por otro, que las tesis formuladas por el mentado padre de la psicología sociohistórica se sitúan en el extremo opuesto.

De este modo, pululan por doquier mesas redondas y debates donde el análisis de los textos piagetianos y vygotskyanos no consigue liberarse, con honrosas excepciones, de esa especie de automatismo dilemático, al punto tal que no pocos de aquellos académicos momentos suelen guardarse en nuestros recuerdos como si hubiesen sido aburridas luchas de box entre dos supuestos titanes de la psicología.

¿Cómo puede ser que aquellos dos trabajadores metódicos como pocos perdieron su rostro humano y ganaron, en su lugar, una pesada naturaleza divina capaz de ofuscar nuestro espíritu académico?

Modestamente, nos parece que esa habitual forma de colocar el “debate entre Piaget y Vygotsky” es fruto, la mayoría de las veces, de la ilusión autoral. Ilusión que en lo que respecta al corpus piagetiano, no sólo centro privilegiado de nuestro interés sino también objeto con el cual estamos más familiarizados, posibilita que sea pacientemente, y a veces ni siquiera eso ya que se lo hace de forma sumaria, silenciado o pasteurizado. En resumen, se trataría de una ilusión que, en este caso, acaba con la riqueza textual propia de toda producción teórica más o menos seria y, en la medida en que esto se consigue en un tiempo cada vez menor, retroalimenta los modismos escolares a tal punto que si hace unos años atrás nadie dudaba de la pertinencia de invocar, en el seno de las discusiones (psico)pedagógicas, el nombre de Piaget, hoy nadie duda del de Vygotsky.

Ahora bien, ¿qué es un autor? Michel Foucault afirmó en una clase magistral en el Collège de France que un autor no es otra cosa que uno de los procedimientos que permite ordenar el campo discursivo. Claro está, el “autor no considerado... como el individuo que habla y que ha pronunciado o escrito un texto, sino el autor como principio de agrupación del discurso, como unidad y origen de sus significaciones, como foco de su coherencia” (1973:24). En otras palabras, un autor es continua e instantáneamente vivificado toda vez que se (le) pide la unidad del texto y que se revele, o al menos que se manifieste, el sentido oculto que lo recorre (1).

De esta forma, si el que escribe los textos no es su autor y éste, a su vez, no existe *per se* sino que es el producto de una petición de orden, entonces

se ha de concluir que el autor no es de hecho la fuente del conocimiento o, si se prefiere, de las ideas. El autor no pasaría de una ficción eficaz que nos posibilita, a nosotros los lectores, suturar más o menos arbitrariamente la fertilidad de los textos. En este contexto, nuestro Piaget autor pasaría a reclamarnos sus derechos creativos en tanto sujeto detentor de un *yo* sintético, origen y fuente de (nuestra) producción intelectual. Es decir, aquel ginebrino y ateo convertido pasa a cerrar, en la medida en que se delinea como “nuestro autor”, los sentidos posibles del texto, pasa a suturar los sentidos contradictorios y multifacéticos producidos por la operación lectora.

Así es que el nombre de Piaget se suelda casi automáticamente a aquellas tesis teóricas. Su nombre pasa a funcionar como un emblema de la negación de la naturaleza social de la inteligencia, de la relación pensamiento/lenguaje y de la responsabilidad tradicional del maestro y de la escuela. Más aún, todo aquel que dispuesto a discutir se presente como “piagetiano” o apenas curioso lector de textos piagetianos acaba, no pocas veces contra su voluntad, pegado a esa forma de comprender Piaget. Claro está, esto también vale para el trato del cual son objeto, no pocas veces, los textos vygotskyanos. Por lo tanto, al convertirse esa pila de textos en una especie de sagrada escritura, alimentadora sin fin de ecológicos comentarios, y elevados simultáneamente Jean Piaget y Lev Vygotsky a la categoría de semidioses, autogarantes de sus propias producciones, la suerte está más o menos sellada: se tiene que decir todo o no se puede decir nada. Siendo así, no habría que sorprenderse si la historia de estos dilemas psicopedagógicos no puede menos que repetir una circularidad sin fin.

Volvamos a ese asunto de que un “autor” no es el autor. Parece terrible, parece cosa de filósofo, más aún de filósofo francés, ese asunto de que nosotros, nuestro *yo* psicológico inteligente y más o menos biológico, según la teorización de turno, no sea la fuente, el origen, o el sintetizador del pensamiento (2). Parece una jugarreta propia de sujetos poco serios y poco amantes de lo útil, de lo rápido y eficaz. Parece un chiste que espíritu piagetiano alguno podría siquiera osar balbucear.

En *Biología y conocimiento*, obra publicada en 1967, obra que teniendo ese título debería ser la muestra indiscutible de la perspectiva biologicista de nuestro ginebrino autor, la culminación de todos los vicios positivistas, individualistas, vitalistas y demás yerbas propios del señor Jean Piaget, leemos lo siguiente:

"...las operaciones individuales de la inteligencia y las operaciones que aseguran el intercambio en la cooperación cognoscitiva son una y misma cosa, siendo la *coordinación general de las acciones*, que hemos invocado sin cesar, una *coordinación interindividual* lo mismo que *intraindividual*, porque estas *acciones* son tanto colectivas como ejecutadas por individuos ... el sujeto epistémico que las construye es, a la vez, un individuo, pero descentrado de su yo particular..." (1973:330).

Sin embargo, es casi en la última página de esa gran obra donde se puede leer una crítica radical a la noción moderna de autoría que apunta en la misma dirección que las palabras de Foucault:

"...la sociedad es la unidad suprema y el individuo no llega a sus invenciones o construcciones intelectuales más que en la medida en que es la sede de interacciones colectivas, cuyo nivel y valor dependen, naturalmente, de la sociedad en su conjunto. El gran hombre que parece crear corrientes nuevas no es sino un punto de intersección o de síntesis de ideas elaboradas por una cooperación continua, e *incluso cuando se opone* a la opinión reinante *responde a necesidades* subyacentes de las que no es la fuente" (1973:337) (las bastardillas son nuestras).

Como se puede apreciar, por un lado, esos párrafos nos advierten sobre el descentramiento psicológico, la dimensión social del conocimiento, las ideas de endogeneidad y espontaneidad, de la relación biología-epistemología, etc. Por otro lado, y por el hecho mismo de advertimos sobre esas temáticas, esos párrafos condensan una de las tantas afirmaciones piagetianas que dinamizan o intensifican la fertilidad textual que la categoría de autor, dominante en el espíritu de unos cuantos, acaba precisamente por pedagogizar.

En efecto, encontramos en los textos piagetianos tanto afirmaciones de ese tenor como, por ejemplo, la siguiente a colación del problema de la transmisión de la organización en tanto funcionamiento, que bien podría localizarse en las antípodas: "... pero este lenguaje (se refiere a la distinción kantiana forma *a priori* contenido) permite comprender las correspondencias funcionales con la inteligencia ... aunque a nuestro juicio, sigue siendo estrictamente de *naturaleza biológica*" (1973:137).

Si duda alguna, esta afirmación es considerada típicamente piagetiana pues diría, sin mayores rodeos, una cosa ya sabida: la naturaleza de la inteligencia es biológica.

¿Cómo entender, en principio, esa contradicción? ¿Piaget no sabe lo que

él mismo escribe? No, de ningún modo. El asunto no pasa por aquí. Más aún, de nada serviría imaginar aquello que el viejo *patron* nos respondería si lo pudiésemos, de hecho, interrogar a ese respecto. Aquel primer párrafo nos advierte sobre el carácter ilusorio de ese gesto. A pesar de que el pretendido autor –Jean Piaget– se identificase con la primera y no con la segunda y viceversa, o con las dos al mismo tiempo, nosotros no debemos pretender encontrar, en última instancia, en su propia y psicológica persona la llave de lectura de sus textos. Sus textos, como otros cualesquiera, son hijos del torbellino de ideas de una época, por lo demás, filiado genética y, por que no decir, piagetianamente a los torbellinos más o menos estructurados de épocas anteriores. Digamos, más aún, que eso mismo atañe a las diferentes lecturas realizadas sobre los textos piagetianos. Esto último, bien que debería ser "obvio": ¿por qué en los años '60 Piaget fue considerado sinónimo de abstención educativa y, por el contrario, en la actualidad, coincidiendo con la ascensión de las ideas vygotskyanas, da lugar a una gama de manías intervenciones pedagógicas consideradas científicas?

En resumen, la obra a ser leída y su lectura, o simplemente la operación lectora, se estructura en el seno de las ideas de una época o, como dice el mismo Piaget, de un "cuadro epistémico" (1987:234). En otras palabras, y considerando que la obra y su lectura no son en última instancia sino conocimientos producidos, digamos valiéndonos del aquel primer párrafo piagetiano que ellas, entonces, se recortan necesariamente en tanto tales en el seno de ese campo virtual que las *coordinaciones inter e intraindividuales* articulan. Campo virtual entretejido entre los clásicos, psicológicos y mentados términos de individual y social; más aún cuya naturaleza no es biológica, a pesar de lo que Piaget parece afirmar a primera vista, sino *ideacional*, como nos sugiere este otro párrafo:

"...las ideas, las teorías y las escuelas se engendran genealógicamente y se pueden construir, a su respecto, árboles que representan la filiación de las estructuras. Pero éstas se integran en un solo *organismo intelectual*, hasta el punto de que la sucesión de los investigadores es comparable, como decía Pascal, a un solo hombre que aprende indefinidamente" (1973:329/330) (las bastardillas son nuestras) (3).

A esta altura, cabe decir que es, precisamente esto mismo, aquéllo que queremos discutir en esta oportunidad. De este modo, al preguntarnos sobre

si los textos piagetianos, interrogados al respecto de lo que nos podrían decir sobre la praxis (psico)pedagógica, tal vez, dejemos de dar cíclicamente las consabidas respuestas: no intervención o intervención maníaca. Justamente, nos parece que las tesis piagetianas acerca del proceso constructivo de los conocimientos posibilitan repensar la naturaleza de la intervención y, por añadidura, el rol del profesor no pocas veces prisionero de ese dilema. Más aún, debemos decir, y esto no es cosa menor, que también posibilitamos interrogarnos sobre la relación psicología-educación considerada, no pocas veces, como natural y mecánica a punto tal de dar lugar a todo tipo de imperialismo psicológico, reductor de la complejidad propia de la trasmisión escolar de los conocimientos y justificativa "científica" de toda una parafernalia diagnóstico-metodológica.

Cuando hacemos referencia, casi de forma caricatural, a la lectura de los textos piagetianos de los años '60, tenemos en mente los siguientes hechos. Primero, en esa época los trabajos de la Escuela de Ginebra comenzaron a despertar interés y a circular masivamente en América (de forma especial en los Estados Unidos; recuérdese la participación de Inhelder en la conferencia de Woods Hole de 1959). Por lo demás, señalemos que, hasta entonces, los textos piagetianos versaban fundamentalmente sobre la psicogénesis de las nociones de conservación y sobre el estatuto de condición necesaria pero no suficiente del lenguaje; ambas temáticas, piezas llave de la maltratada teoría de los estadios de la inteligencia (4). Es decir, faltaba todo aquello que de hecho acabó viniendo después y que constituye, a nuestro entender, el grueso de los textos epistemológicos en sentido estricto. En segundo lugar, en los '60 adquirió un carácter hegemónico toda una ideología médico-psicológica, articulada en torno de las nociones de maduración y desarrollo, entre otras, que se presentaba en sociedad como siendo la justificación científica del ideario no directivo de la pionera Escuela Nueva. En tercer lugar, justamente, la sumatoria de lo primero y lo segundo determinó la más grotesca lectura que hasta hoy se hizo de los textos piagetianos. Efectivamente, Piaget fue considerado un psicólogo del desarrollo, un desarrollista, partidario de un naturalismo preformista. Ésta es la lectura más vulgar, aquella de los manuales de psicología evolutiva que hasta hoy continúan circulando impunemente en algunos medios académicos. Se trata de la reducción más violenta de los variados y heterogéneos trabajos ginebrinos a una simple psicología vitalista que, a su turno, se esgrime como fundamen-

to teórico de la conocida expresión: todavía es inmaduro y por lo tanto sólo nos resta esperar.

En este contexto, el maestro está condenado a desaparecer. Por lo demás, podemos decir, en cierto sentido, que en aquella época su lugar fue usurpado por el pediatra, al mismo tiempo que la intervención educativa perdía su eficacia para las proteínas y la vitaminas.

Otra historia es ese "otro Piaget", aquel más moderno, aquel más acorde también a los aires norteamericanos actuales, a pesar de que el ginebrino ya no despierte tanta curiosidad en los Estados Unidos. Este "otro Piaget" es una *psicología diádica*, más o menos clásica, opuesta a la anterior, a todas luces una *psicología monádica*, es decir, una psicología que reduce el sujeto, la inteligencia o lo que fuere a ser una mónada leibniziana sin puertas y ventanas. Así, este "otro Piaget" nos hablaría de una inteligencia más o menos biológica que evoluciona interactuando con el medio físico y/o social, dependiendo, claro está, de la lectura emblemática de cual se trate. En pocas palabras, ahora se trataría de una mónada con puertas y ventanas (5).

Ese "otro Piaget" es, no pocas veces, presentado en público, como siendo un *kantismo evolutivo*. A nuestro modesto entender, aquí reside la clave para poder leer de otra manera las tesis ginebrinas. En efecto, se trata de un malentendido pues ese mentado kantismo evolutivo no pasa de ser una variante del clásico *preformismo*; otra cosa muy distinta es tener en mente que se trata, en cierto sentido, de un *kantismo constructivo*. Nuestro autor (sic) tenía claro este asunto, si bien no el alcance de la expresión en sí ya que él mismo la utilizara cierta vez (6), a tal punto que podemos leer en *El nacimiento de la inteligencia en el niño*, obra de 1936, lo siguiente:

"Para el preformismo, las estructuras tienen un origen endógeno, actualizándose las variaciones virtuales, simplemente, gracias al contacto permanente con el medio que así ejerce apenas el papel de *detector*" (1970b:25).

Como podemos apreciar, para Piaget el esquema mínimo de todo razonamiento preformista es el siguiente: hay una cosa más o menos ya dada que se actualiza, es decir, que evoluciona, por el simple contacto gratificante o frustrante con una realidad pensada como su exterior. En otras palabras, es inherente a todo evolucionismo preformista establecer un comienzo a partir de un "conjunto de todos los posibles" factible de concreción y rebajar el

proceso constructivo a ser apenas el “conjunto de las condiciones de ascensión” o evolución (cfr. Piaget; 1970a: 110 y ss).

No hay duda de que este modo de razonar acaba enredando por los caminos que, como decía nuestro autor, “no hay que seguir”. En *Biología y conocimiento*, obra calificada por Piaget de “tentativa de comparación sistemática” entre la organización vital y la organización propia del proceso epistémico, encontramos desnudadas las dos “tendencias muy naturales al espíritu” que amenazan falsear todo análisis: proyectar lo superior en lo inferior y reducir lo superior a lo inferior (Piaget; 1973:38) (7). Por un lado, todos los vitalismos preformistas responden, en principio, a la primera forma de análisis, a todas luces inadmisibles pues acarrea necesariamente la idea de un finalismo no cibernético y la substantivación (hipóstasis) de la inteligencia. Por el otro, el reduccionismo resulta indefendible ya que al considerar que lo superior no pasa de un epifenómeno pierde de vista que “la neurología, por ejemplo, nunca explicará, sin duda, por qué 2 y 2 hacen 4 ...” (Piaget; 1973:46). Justamente, el *kantismo evolutivo de uso diario* rinde tributo a ambas tendencias desde el momento en que la reificación de los procesos epistémicos adquiere la forma de una neurona. Siendo así, no hay de qué sorprenderse cuando no pocos psicólogos y educadores piagetianos se inmolan en el moderno altar de las neurociencias, a pesar de que el simpático *patron* haya dicho que, más allá de los isomorfismos, materia de sus desvelos, “las neuronas no razonan” (Piaget; 1973:205).

Más aún, suponiendo que en ese razonamiento hegemónico hubiese algo de kantiano debería decirse, tal vez, que ese “otro Piaget”, en realidad, no pasa de ser un *kantismo platonista*. En efecto, por un lado, tendría de kantiano apenas el hecho de afirmar que el conocimiento resulta de un encuentro entre dos realidades -la forma *a priori*, en tanto condición de posibilidad, y el contenido bruto- y, por el otro, de platonista, hipostasiar la condición de posibilidad y postular, simultáneamente, su eternidad. Así, de la conjunción de ambos, resulta que el *a priori* se reifica y pasa a contener en sí mismo protoconocimientos que al encuentro con estímulos brutos, pero gratificantes al fin, evoluciona según un telos. Por el contrario, la idea de un *kantismo constructivo* intenta imaginarizar lo siguiente: en primer lugar, el conocimiento no es, de ninguna manera, una copia, como bien afirmó Kant a contrapelo de la tradición metafísica y, en segundo lugar, que ese *a priori*, por su parte, se construye en el sentido piagetiano, es decir, resulta ser el

producto puntual de una “construcción efectivamente constitutiva” a tal punto que se revela *a posteriori* como no siendo más que un supuesto formal (Piaget; 1970a: 116) (8).

En resumen, cuando se habla a los cuatro vientos del kantismo evolutivo, debemos tener en claro que irremediablemente el concepto de construcción, en el sentido ginebrino, acaba diluyéndose en la noción de evolución, el de interacción se transforma en una maníaca estimulación comportamental y, por último, la mismísima inteligencia se piensa *literalmente* como siendo un “órgano especial de regulación” de los intercambios organismo-medio. Así, la inteligencia del kantismo evolutivo no puede menos que ser pensada tan orgánica y endógena como el carozo de un durazno.

Sin embargo, tenemos nuevamente a nuestro alcance *Biología y conocimiento* para persuadirnos de que las cosas no son tan así.

Consideremos, en primer lugar, la supuesta naturaleza o materialidad orgánica de la inteligencia. Leemos en la página 19 de la edición castellana que el proceso secuencial de los sistemas cognitivos resulta ser *comparable* a la epigénesis biológica. En la página 23, Piaget habla de *analogías cualitativas* y afirma que las coordinaciones cognoscitivas plantean el mismo problema de la colaboración entre el genoma y el medio. Ya en la página 47, dice: “...la causalidad fisiológica y la implicación consciente son irreductibles la una a la otra...”. Como si esto no fuera suficiente, el mismo Piaget titula el capítulo IV así: “Las correspondencias de funciones y los isomorfismos parciales de estructuras entre el organismo y el sujeto del conocimiento”.

De esta forma, no debemos confundirnos: una cosa es la remisión a la problemática de la adaptación vital, en tanto estrategia argumentativa o pretexto para el ginebrino poder escribir sus textos epistemológicos con el objetivo de concluir (claro está, no compartido por nosotros) que *lo real es racional* y, otra muy distinta es la pregunta acerca de la naturaleza cualitativa de la inteligencia. Efectivamente, en relación con el primer asunto no hay ninguna duda, ya en relación con el segundo puede restar alguna. No obstante, en la página 32 se refiere a la naturaleza de los esquemas cognitivos en estos términos: “Formas de organización vital, pero formas funcionales de estructura dinámica y no-material”. En este contexto, *no-material* equivale, a nuestro entender, a la *materialidad espectral* de la cual hablara Marx en las primeras hojas de su *Capital*; por lo tanto no significa ningún voto del ateo convertido Jean Piaget a favor de ningún espiritualismo (9).

Por lo demás, afirmamos a este respecto que para Piaget, como para nosotros también, las funciones cognoscitivas *presuponen* la materialidad neuronal; sin embargo, esta última *no determina* el funcionar, más o menos autorregulado, de las primeras.

Nuestro autor aludió a la problemática de la presuposición afirmando, por ejemplo, en las páginas 26/29 que el sistema nervioso es el *instrumento* de la inteligencia. En ese mismo sentido afirmó en *Adaptación vital y la psicología de la inteligencia* lo siguiente:

“...esas coordinaciones (las formas de coordinación de las acciones) se apoyan sobre las coordinaciones nerviosas que derivan, finalmente, de las coordinaciones orgánicas. En otros términos, si esas estructuras (las lógico-matemáticas) no son propiamente hereditarias, ellas constituyen sin duda una prolongación de las regulaciones orgánicas” (1974:74).

Como podemos apreciar, tenemos que, en primer lugar, la coordinación de las acciones *se apoya* en las coordinaciones nerviosas; en segundo, estas últimas *derivan* de las orgánicas y, en tercero, las estructuras lógico-matemáticas *prolongan* las regulaciones orgánicas. De este modo, que las coordinaciones neuronales deriven de las orgánicas no puede significar otra que entre ambas media una relación de derivación, es decir, cualquier variación de magnitudes en la una, no puede no trasladarse a la otra; que la forma (la estructura) que puede puntualmente adoptar la coordinación de las acciones se apoye, haga pie en la coordinación nerviosa no significa que por ello deban confundirse; y, por último, que las estructuras lógico-matemáticas prolonguen las regulaciones orgánicas, o sea, que extiendan o continúen realizando aquello que ya se realizaba (regular), no nos obliga a caer en las garras de un vitalismo orgánico y teleológico.

A nuestro entender, no hay duda de que tanto el ginebrino resulta ser más suspicaz y sutil de lo que a veces se piensa, como el hecho de afirmar simultáneamente la *presuposición*, la *heterogeneidad material* y la *correspondencia funcional* acaba obligando a Piaget a recurrir a la idea de las *reconstrucciones convergentes*, para así poder sostener su edificio epistemológico. En efecto, en la página 135 de *Biología y conocimiento*, leemos:

“... mientras que las correspondencias funcionales de las que nos vamos a ocupar serán el índice de una *continuidad efectiva en el funcionamiento*, los

isomorfismos estructurales que podemos descubrir no serán testimonios, necesariamente, de filiaciones directas o lineales, sino, más bien, de una serie ininterrumpida de reconstrucciones convergentes, mucho más interesantes, por lo demás, en lo tocante a las relaciones entre la vida y las funciones cognoscitivas”. (Las bastardillas son nuestras.)

Así, tenemos que entre la vida y los procesos epistémicos hay, por un lado, una continuidad funcional a tal punto que es posible identificar, en uno y otro campo, el imperio de ciertas correspondencias (valga recordar la asimilación y la acomodación) y, por el otro, un isomorfismo parcial, derivado de una serie de reconstrucciones convergentes y no de una filiación directa. Como vemos, en primer lugar, las reconstrucciones convergentes son responsables del cierto aire de familia que comparten entre sí el organismo y la inteligencia, es decir, son ellas las que generan ese rostro o forma más o menos en común y, en segundo lugar, como todo proceso de filiación (a pesar mismo de no ser directo), éste necesita también apoyarse en alguna otra cosa. En pocas palabras, las funciones cognoscitivas para poder realizar su trabajo se apoyan en las regulaciones orgánicas y de esta forma no hacen más que prolongar la autorregulación inherente a la vida.

En este sentido, es dable afirmar que si estamos decididos a dejar de lado la tesis de la *suposición causal* no podemos no concluir que la relación de presuposición que las funciones cognoscitivas mantienen con la materialidad neuronal no pasa de ser de naturaleza epistemológica. Más aún, a nuestro entender, apelando a la idea de una *presuposición epistemológica* entre dos materialidades, conseguimos resolver el *impasse* en el cual fácilmente se cae a la hora de pensar la referencia piagetiana sobre las *posibilidades orgánicas*. Tomemos como ejemplo el siguiente párrafo:

“...entre una maduración orgánica que proporciona potencialidades mentales, pero sin estructuración psicológica ya terminada, y una trasmisión social que proporciona los elementos y el modelo de una posible construcción, pero sin imponer esta última como un bloque acabado, existe una construcción operatoria que traduce en estructuras mentales las potencialidades ofrecidas por el sistema nervioso ...” (Piaget:1986:28)

Como puede leerse en el capítulo III de *La epistemología genética*, lo inferior/anterior encierra en sí las potencialidades de lo superior/posterior, al mismo tiempo que el pasaje de lo uno a lo otro no puede calcularse *a priori*

sino a penas ser deducido *a posteriori*, entanto resultado necesario de una *construcción efectivamente constitutiva*. Se debe, por lo tanto, concluir que, por un lado, la reflexión piagetiana merece ser pensada como siendo una epistemología de los efectos de una génesis, tanto imprevisible como no aleatoria, y, por el otro, el organismo sólo entra en la historia epistémica a título de obstáculo. En otras palabras, cabe solamente hablar de las mentadas potencialidades ofrecidas por el sistema nervioso a partir de los efectos epistémicos para así cargar en su cuenta, sin por ello poder reclamar puesto que no es causa necesaria, lo que podría haber sido pero que acabó no siendo.

Valga confesar que no se nos ocurre pensar las cosas de otra manera pues es, a todas luces, imposible pensar la pura potencialidad por más orgánica que ella sea. Justamente, esta monstruosidad epistemológica es la responsable de buena parte de la confusión que impera en nuestro dominio. En efecto, la remisión imprecisa a la biología condena a todos los "psi", en especial a los psicopedagogos, a desempeñar los roles de un verificador de (pseudo)realidades epifenomémicas, de un mero acompañante condenado a su impotencia o el de un incansable estimulador comportamental, a la espera de, en algún momento, conseguir despertar el protocontenido cognitivo que una obstinada neurona guardaba para sí.

A esta altura, alguien con entera razón puede contrargumentarnos de la siguiente manera: si en resumen se está queriendo decir que la inteligencia no es una interioridad, más o menos psicobiológica, que evolucionaría gracias a una estimulación ambiental, entonces ¿cómo entender el consabido término de endogeneidad con el cual Piaget califica el proceso epistémico?

Digamos, para comenzar, que el calificativo de *endógeno* está asociado generalmente al de *espontaneidad*. Se trata de dos palabras que a primera vista nos remiten, de hecho, a la idea de interioridad por lo que deberíamos dar la razón a nuestro contrargumentador. Aquí reside otro malentendido: tratándose de contextos teóricos debemos buscar lo que esos términos significan en el interior de la obra y no en el habla cotidiana. Comencemos recordando que en aquella cita del libro *El nacimiento de la inteligencia*, Piaget critica el preformismo haciendo hincapié en el hecho de que postula la endogeneidad de una inteligencia a la espera de su desarrollo. Como vemos esta referencia ya nos obliga a preguntarnos en qué otro sentido el ginebrino usa y abusa no sólo del término endógeno sino también del de espontáneo. Leemos en *Biología y conocimiento* a colación de la construcción del número:

"...el número se manifiesta como una construcción endógena, en tanto que producto de las acciones más generales del sujeto y de su coordinación: el número es una síntesis de la inclusión ... y del orden..." (1973:283)

En *La epistemología genética*, Piaget se defiende de la acusación de maturacionista diciendo lo siguiente:

"... mi problema central es el de la formación continua de estructuras nuevas que no están pre-formadas en el medio ni en el interior del sujeto, a lo largo de estados anteriores de desarrollo" (1970a:64)

Por otra parte, en *Adaptación vital y psicología de la inteligencia*, leemos:

"Nosotros entendemos por endógeno el hecho de que las estructuras son elaboradas gracias a las regulaciones y operaciones del sujeto. El término endógeno parece sin lugar a dudas legítimo pues esas estructuras no son retiradas de los objetos sino que salen de una actividad lógico-matemática interna nacida de la coordinación de las acciones del sujeto" (1974:64).

Como vemos, endógeno no es, necesariamente, sinónimo de una interioridad orgánica que se desarrollaría espontáneamente, es decir, de forma más o menos aislada de no importa qué medio físico o social estimulador. Endógeno significa interno pero interno o inherente a un proceso; en otras palabras, *endógeno es sinónimo de necesidad constructiva por oposición a aleatoriedad*. Por ejemplo, el número es la síntesis necesaria de dos operaciones (inclusión y orden), o sea, su construcción es endógena al proceso de multiplicación lógica de dos líneas genético-operatorias.

Sin embargo, esta otra cita de *La equilibración de las estructuras cognoscitivas* resulta ser más conclusiva:

"...el proceso en tanto tal de la equilibración entraña de manera intrínseca una necesidad de construcción..." (1975:36)

Por lo demás, es esa misma idea la que está presente en aquel trecho de *Biología y conocimiento* que citamos al comienzo. En aquella oportunidad, Piaget nos hablaba de necesidades subyacentes de las que el Yo no es la fuente.

En resumen, que la construcción de los conocimientos sea endógena

significa que ella no es aleatoria; ella está regida por una ley, por una razón que, a su vez, se manifiesta espontáneamente. El pensar de esta manera es característico, hasta cierto punto, de cualquier vertiente estructuralista. Para convencerse de esto último, nos permitimos aconsejar la lectura de *El estructuralismo*, libro publicado en 1968, y prestar atención, precisamente, a las críticas formuladas a las aleatorias epistemes foucaultianas.

¿Qué significa espontáneo? *Espontáneo* significa no comandado, no controlado a voluntad, imposible de ser calculado *a priori*, imposible de ser enseñado caprichosamente. Al respecto, cabe leer los trabajos sobre la *Toma de conciencia*, *Hacer y comprender* y *Los estudios sobre la contradicción* (10).

De este modo, hacer hincapié en la espontaneidad inherente a la construcción epistémica no tiene nada que ver con la negación de la dimensión social del mismo proceso. Esto tiene que ser necesariamente así, si es que queremos rescatar del olvido (o del desconocimiento) esta otra afirmación piagetiana que consta en *Psicogénesis e historia de la ciencia*, obra póstuma de 1983:

“...las situaciones, a las cuales el niño se enfrenta, son engendradas por el ambiente social circundante, las cosas aparecen en contextos que le confieren significados particulares. El niño no asimila *objetos puros* definidos por sus parámetros físicos” (1987:228) (las bastardillas son nuestras).

Así tenemos que el sujeto asimila un *objeto situado*, o sea, un objeto en un contexto cultural. Más aún, resta decir que esta tesis piagetiana no es producto de la vejez ni mucho menos de la inminencia de la muerte del octogenario. Esta tesis puede también ser encontrada en *El nacimiento de la inteligencia*, obra del joven Piaget. En efecto, leemos:

“...el propio objeto es, por lo tanto, un ser esencialmente intelectual. El sentido común ... considera ese significativo (se refiere al puñado de cualidades sensibles) como siendo el propio objeto y como siendo más real que toda la construcción intelectual” (1970b:182).

En resumen, como Piaget afirma en esa misma página, el objeto es una *realidad intelectual*. Siendo así, tenemos que todo sujeto construye conocimientos gracias al trabajo cognoscitivo que realiza sobre un objeto inteligente, un objeto situado culturalmente, o sea, un objeto ya construido por otros, por otras inteligencias.

Por consiguiente, podría decirse que aquello que todo sujeto construye no

pasa, en última instancia, de una reconstrucción tanto en el sentido de construir sobre lo construido como en el de acabar construyendo, hasta cierto punto, lo ya construido (11). Justamente, Inhelder y sus colaboradoras se refirieron a este último aspecto en ocasión de comentar sus investigaciones sobre las estrategias de resolución de problemas, en la década del '70. Así, dijeron que cuando un niño construye la noción de centro gravitacional, en realidad lo que está haciendo es reconstruir un conocimiento ya socialmente validado y construido por otros. Ya en relación al primer aspecto, digamos que cuando los niños participan de las experiencias de equilibrar bloques, la categoría física es el resultado de la coordinación de las acciones realizadas a propósito de objetos situados, es decir, no de los simples bloques sino de una realidad intelectual. En otras palabras, la génesis de la noción de centro gravitacional reside en la coordinación de las (inter)acciones que tienen lugar en un contexto interactivo ordenado por otros, a partir de la misma categoría que se ha de (re)construir. ¿Dónde está la noción de centro gravitacional? Pues ella, si bien ausente, está presente en sus efectos materiales, es decir, en lo real de las respuestas de los bloques y en las preguntas y comentarios del adulto.

Ahora bien, si alguien nos solicitase que definiésemos “la” *inteligencia*, diríamos entonces que, primero, recuerde las advertencias que Piaget hizo sobre cierta inercia espiritual a la substantivación y, segundo, piense en lo siguiente: la inteligencia es definida metafóricamente como siendo un *órgano especial de regulación*. ¿Regulador u organizador de qué? Pues de las interacciones o intercambios. ¿Intercambios entre qué y qué? Entre los objetos situados, o sea, pedazos de cultura, y el sujeto. Así, en el seno de esas interacciones que definen los límites virtuales de la inteligencia se construirían los conocimientos. La interacción estaría, a su vez, tomada, comandada por una ley inteligente que le es intrínseca. Es decir, esa ley es endógena, inmanente, al proceso mismo que racionaliza, al proceso que articula. Por lo demás, recordemos que esa ley se llama *equilibración majorante*. Ella se autoestructura, se autoinduce más allá del *Yo* sintético de los sujetos y más acá de la concretud de las cosas. Más aún, en la medida en que ella se articula en su devenir, ella recorta en el horizonte interactivo los *Yo* sintéticos, que sueñan ser autores, y la realidad intelectual frente a la cual aquellos se dan de narices.

En este sentido, podríamos decir que la equilibración majorante recorta

y articula la inteligencia que, en tanto organismo intelectual, se inmiscuye entre *Yo*es y cosas siempre excéntricas a las interacciones que regula. Ese órgano especial de regulación, tanto intra como interindividual, o sea, omnipresente, acaba adquiriendo la forma de aquella especie de hombre gigantesco del cual hablaba Pascal y según nos recordó Piaget.

Brevemente, los más diversos conocimientos, aquellos lógico-matemáticos y físicos que interesaron sobremanera a Piaget, como así también los llamados sociales, por ejemplo, los conocimientos inherentes a los sistemas de escritura que interesaron pioneramente a Ferreiro y Teberosky, son contruidos en el seno de ese organismo de ciencia ficción llamado inteligencia.

De esta forma, no podemos no concluir que *la bendita interacción con el otro es simplemente constitutiva*. Es decir, ella da cuerpo a la inteligencia, ella es la inteligencia y no como algunos piagetianos y críticos de Piaget piensan: apenas condición del desarrollo de un proceso pautado desde la interioridad orgánica de los individuos.

Más aún, no olvidemos que por el hecho de ese conjunto de interacciones estar tomado por una necesidad endógena a la construcción misma de los conocimientos, sean cuales fueren, las interacciones son precisamente espontáneas, es decir, ellas escapan a nuestro control consciente. Si no fuese piagetianamente de esa manera, entonces, podría tener algún sentido la insistencia de algunos en postular una maníaca intervención psicopedagógica a la espera de poder alcanzar una inteligencia más o menos escondida.

La inteligencia no está escondida como un ratón en su escondrijo. Ella no está más o menos potencialmente dada como necesaria a la espera de una batería de científicos y metódicamente calculados estímulos comportamentales. Ella no es *a priori*, está en estado de realización. Ella se revela puntualmente como necesaria sólo *a posteriori* en el seno de la interacción intelectual. Así, a cada momento será el fruto necesario del articular sincrónico y diacrónico de las interacciones. Por lo demás, de aquello revelado como necesario se podrá, paradójicamente, predicar qué es la inteligencia de Fulano. Fulano tendrá su inteligencia sin que por ello le pertenezca.

¿Y el rol del maestro? ¿Del psicopedagogo? A éstos les cabe el mismo destino que a cualquier otro. ¿Cuál? Aquel de sostener, de soportar las interacciones intra e interindividuales constructoras de conocimientos. O recordando que la primera publicación, fechada en 1916, se llamó *la Misión*

de la idea, podríamos responder diciendo que el destino de los sujetos no es otro que el de prestar sus organismos para que las ideas más diversas cumplan su misión de autoestructurarse de una forma cada vez más reversible, conforme a los designios de cierto apriorismo funcional tan misteriosamente piagetiano cuanto infatigable resultó ser el ginebrino Jean Piaget.

Notas

(1) Es llamativo encontrar en el mercado una serie de trabajos cuyos títulos contienen las expresiones "para comprender a Piaget", "en la búsqueda del sentido", "Piaget para profesores", "Piaget para...". Por un lado, parecería que se necesita un comentador que domestique un texto que al tiempo que se supone difícil nunca puede ser leído. Por el otro, se estaría presuponiendo que la obra encierra un sentido oculto (y que al ser oculto, sólo puede ser uno) que una vez revelado marcaría con exactitud los límites de la obra.

(2) Nos ocupamos sobre los modos de articularse esa ilusión en los albores de la modernidad científica en el texto *Epistemología e Psicanálise: o estatuto do sujeito en Percurso: Revista de Psicanálise*, VII, 13, São Paulo, 1994.

(3) En *Biología y conocimiento*, en ocasión de dar a conocer sus objeciones al psicomorfismo, Piaget dice: "...introspección directa sobre su propio organismo..." (1973:42). ¡Parece ser que para Piaget un organismo puede llegar a no ser un organismo en el más común de los sentidos!

(4) No nos ocupamos en esta oportunidad de la discusión en torno de la llamada relación pensamiento/lenguaje. No obstante, afirmamos lo siguiente: por un lado, nos reservamos el derecho de dudar de la esgrimida capacidad constituyente del lenguaje en la teoría de Vygotsky; por el otro, no hay duda de que la reflexión piagetiana sobre el lenguaje es tributaria de casi todos los vicios empiristas que se pueda imaginar.

(5) Cfr. nuestro trabajo *De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens*, Petrópolis, Vozes, páginas 16 y 17 (versión castellana en prensa a cargo de Nueva Visión).

(6) Consta que Piaget utilizó la expresión *kantismo evolutivo* en "Les modèles abstraits sont-ils opposés aux interprétations psycho-physiologiques dans l'explications en psychologie?" *Revue Suisse de Psychologie Pure et Appliquée*, 19, 1, Berna, 1960.

(7) Piaget tal vez haya conseguido realizar en 1974 su sueño, de una exhaustiva comparación sistemática, en *Adaptación vital y psicología de la inteligencia*, obra plagada de verdaderas substituciones metafóricas.

(8) Los partidarios del *kantismo evolutivo* se olvidan de que no es en absoluto necesario apelar a Kant para distinguir epistemológicamente un *a priori*, en tanto condición de posibilidad, de los brutos contenidos sensoriales. Si se tratase apenas de esto, entonces sería suficiente apelar a Aristóteles. En efecto, si Piaget hizo de Kant un precursor fue para subrayar el hecho de que el conocimiento se produce, se construye, es decir, que no es bajo ningún punto de vista una copia. Más aún, fue para así poder afirmar que el conocimiento resulta ser la

producción de un encuentro entre dos realidades heterogéneas *ma non tropo*. Por el contrario, para nosotros, psicoanalistas, el conocimiento resulta ser la producción de un desencuentro; cfr. *De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens*.

(9) Piaget no puede menos que aludir a la materialidad de la inteligencia en los términos como lo hace debido al carácter empírico de sus tesis sobre el lenguaje.

(10) Intentamos pensar las consecuencias que se derivan de estos textos para una reflexión sobre la naturaleza de la intervención (psico)pedagógica en nuestro trabajo "Acerca da instrumentação prática do construtivismo. A (anti)pedagogia piagetiana: ciência ou arte?" *Cadernos de Pesquisa*, 81, São Paulo, 1992.

(11) Es necesario decir que el *kantismo constructivo* es, en realidad, un *kantismo re-constructivo*. En Kant la producción epistémica resulta del encuentro armónico entre la forma vacía *a priori* y el contenido bruto. Por el contrario, para Piaget, los conocimientos son el producto de un encuentro entre un apriorismo funcional y realidades ya intelectualizadas (no brutas). Brevemente, la materia prima sobre la que se realiza el proceso epistémico acaba revelándose segunda. De este modo, mientras que para el filósofo alemán el objeto no impone resistencia al trabajo de in-formación (de dar forma), para nuestro autor el objeto no se deja fácilmente conquistar. La magnitud circunstancial de los choques entre formas diversas, pautará la fisionomía de los llamados *errores constructivos*.

Bibliografía

- Foucault, M. (1983) *El orden del discurso*, Barcelona, Tusquets.
 Piaget, J. (1970a) *L' épistémologie génétique*, Paris, PUF.
 _____ (1970b) *O Nascimento da Inteligência na Criança*, Rio de Janeiro, Zahar Editores.
 _____ (1973) *Biología y conocimiento*, Madrid, Siglo XXI
 _____ (1974) *Adaptation vitale et psychologie de l'intelligence*, Paris, Hermann.
 _____ (1975) *L'équilibration des structures cognitives*, Paris, PUF.
 _____ (1985) *El estructuralismo*, Madrid, Eds. Orbis.
 _____ (1986) *Estudios Sociológicos*, Barcelona, Planeta-Agostini.
 _____ (1987) *Psicogénesis e História das Ciências*, Lisboa, Dom Quixote.

Relaciones entre producción y conceptualización ortográfica

María Celia Matteoda
 Alicia Vázquez de Aprá

Introducción

El objetivo de este trabajo es presentar un conjunto de reflexiones, avalados por información empírica, acerca de los procesos cognoscitivos que subyacen tras la adquisición de las convenciones ortográficas.

Las formulaciones teóricas que se desarrollan en las páginas siguientes responden a una doble finalidad:

– pretenden sistematizar la información obtenida en el contexto de un conjunto de estudios exploratorios (Vaca, 1983, 1986; Kaufman, 1990; Matteoda y Vázquez de Aprá, 1990, 1992) dedicados a investigar los procesos y problemas conceptuales que caracterizan la apropiación de la convención ortográfica propia del idioma español.

– intentan proporcionar una descripción alternativa acerca de los procesos de construcción conceptual del sistema ortográfico en sujetos alfabetizados, conforme al modelo de la teoría

La adquisición de la convencionalidad implica un proceso de interacción recíproca entre la producción escrita y la conceptualización de las relaciones lingüísticas gramaticales involucradas en la notación ortográfica.

María C. Matteoda: Psicopedagoga. Profesora Superior de Psicopedagogía egresada de la UNRC. Docente de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC.

Alicia Vázquez de Aprá: Psicopedagoga. Licenciada y profesora Superior en Psicopedagogía egresada de la UNC. Profesora de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC.