

¿Psicología aplicada a la educación o psicología implicada en la pedagogía? (El caso de la teoría de Piaget)

POR GABRIELAA.
FAIRSTEIN*



* Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA), Magíster en Pedagogía Aplicada (Universidad Autónoma de Barcelona) y Profesora de Educación Preescolar. Profesora a cargo de la cátedra de Psicología Educacional en el Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho (UBA) y profesora regular de Didáctica I en la Carrera de Ciencias de la Educación (UBA). Profesora en el Diploma de Posgrado y la Carrera de Especialización en Constructivismo y Educación de FLACSO-Argentina (Coord. Dr. Mario Carretero). Autora de diversas publicaciones en temas de Psicología Educacional y Didáctica. Miembro de la Comisión Directiva de la Organización Mundial de la Educación Preescolar. Especialista en educación para la primera infancia y en el asesoramiento a jardines maternos.

RESUMEN: EL PRESENTE TRABAJO SE PROPONE ANALIZAR LAS RELACIONES ENTRE LA PSICOLOGÍA GENÉTICA Y LA EDUCACIÓN, COMO CASO PROTOTÍPICO DEL VÍNCULO ENTRE PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA. EL CASO DE LA TEORÍA DE PIAGET ES PARADIGMÁTICO YA QUE SUS RELACIONES CON LA EDUCACIÓN HAN ESTADO SIGNADAS POR "EMOCIONES FUERTES": DESDE UN PERÍODO DE FASCINACIÓN EN LAS DÉCADAS SESENTA Y SETENTA, HACIA UN DURO CUESTIONAMIENTO Y HASTA DESCRÉDITO A PARTIR DE LOS OCHENTA. CONSIDERAMOS QUE AMBOS MOVIMIENTOS HAN ESTADO ENMARCADOS DENTRO DE UNA PARTICULAR FORMA DE ENTENDER LAS RELACIONES ENTRE LA PSICOLOGÍA Y LA DIDÁCTICA, QUE EXCEDEN AL CASO CONCRETO DE LA PSICOLOGÍA GENÉTICA. ESTA CUESTIÓN CONSTITUYE EL ARGUMENTO CENTRAL DEL PRESENTE ARTÍCULO, QUE HA SIDO ESBOZADO EN UN TRABAJO PRECEDENTE, EN LOS SIGUIENTES TÉRMINOS: "LOS INTENTOS INICIALES DE UTILIZAR LAS IDEAS DE PIAGET EN LA EDUCACIÓN ESTUVIERON GUIADOS POR UN ESPÍRITU DE CIERTO "PURISMO" TEÓRICO, REINANTE EN LA PEDAGOGÍA EN PARTICULAR, Y EN LAS CIENCIAS SOCIALES EN GENERAL, HASTA MEDIADOS DE LOS OCHENTA. [...] NOS INTERESA DESTACAR LA IDEA DE QUE ESTA HA SIDO UNA TENDENCIA GENERALIZADA EN EL CAMPO DE LA DIDÁCTICA MÁS QUE UNA SUERTE DE CAPRICHOS ACADÉMICOS DE LOS PSICÓLOGOS Y PEDAGOGOS PIAGETIANOS" (FAIRSTEIN Y CARRETERO, 2001: 180)

...

PALABRAS CLAVE: PSICOLOGÍA GENÉTICA - CONSTRUCTIVISMO - RELACIÓN

ENTRE PSICOLOGÍA Y DIDÁCTICA - APLICACIONISMO PSICOLÓGICO • **KEY WORDS:** GENETIC PSYCHOLOGY - CONSTRUCTIVISM - RELATION BETWEEN PSYCHOLOGY AND DIDACTICS - PSYCHOLOGICAL APPLICATIONISM.

...

ABSTRACT: THE PRESENT PAPER PROPOSES TO ANALYZE THE RELATIONS BETWEEN GENETIC PSYCHOLOGY AND EDUCATION, AS A PROTOTYPE CASE OF THE LINK BETWEEN PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY. THE CASE OF THE THEORY OF PIAGET IS PARADIGMATIC AS ITS RELATIONS WITH EDUCATION HAVE BEEN MARKED BY "STRONG EMOTIONS", FROM A PERIOD OF FASCINATION IN THE 1960s AND 1970s, TOWARDS A SERIOUS QUESTIONING AND TO A DISCREDIT AS FROM THE EIGHTIES. WE CONSIDER THAT BOTH MOVEMENTS HAVE BEEN FRAMED IN A PARTICULAR FORM TO UNDERSTAND THE RELATIONS BETWEEN PSYCHOLOGY AND DIDACTICS WHICH EXCEED THE CONCRETE CASE OF GENETIC PSYCHOLOGY. THIS TOPIC CONSTITUTES THE CENTRAL ARGUMENT OF THIS ARTICLE THAT HAS BEEN OUTLINED IN A PREVIOUS WORK IN THE FOLLOWING TERMS: "THE INITIAL ATTEMPTS TO USE THE IDEAS OF PIAGET IN EDUCATION WERE GUIDED BY A SPIRIT OF CERTAIN "THEORETICAL PURISM", REIGNING PARTICULARLY IN PEDAGOGY, AND IN SOCIAL SCIENCES IN GENERAL, UNTIL THE MID EIGHTIES [...], WE ARE INTERESTED IN EMPHASIZING THE IDEA THAT THIS HAS BEEN A TREND GENERALIZED IN THE FIELD OF DIDACTICS MORE THAN A KIND OF ACADEMIC CAPRICE FROM PIAGETIAN PSYCHOLOGISTS AND PEDAGOGUES." (FAIRSTEIN AND CARRETERO, 2001: 180).

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se propone analizar las relaciones entre la Psicología Genética y la Educación, como caso prototípico del vínculo entre psicología y pedagogía. El caso de la teoría de Piaget es paradigmático ya que sus relaciones con la educación han estado signadas por "emociones fuertes": desde un período de fascinación en las décadas sesenta y setenta, hacia un duro cuestionamiento y hasta descrédito a partir de los ochenta. Consideramos que ambos movimientos han estado enmarcados dentro de una particular forma de entender las relaciones entre la psicología y la didáctica, que exceden al caso concreto de la psicología genética. Esta cuestión constituye el argumento central del presente artículo, que ha sido esbozado en un trabajo precedente, en los siguientes términos: "Los intentos iniciales de utilizar las ideas de Piaget en la educación estuvieron guiados por un espíritu de cierto "purismo" teórico, reinante en la pedagogía en particular, y en las ciencias sociales en general, hasta mediados de los ochenta. [...] nos interesa destacar la idea de que ésta ha sido una tendencia generalizada en el campo de la didáctica más que una suerte de capricho académico de los psicólogos y pedagogos piagetianos." (Fairstein y Carretero, 2001: 180).

PSICOLOGÍA GENÉTICA Y EDUCACIÓN

Como señalamos en otro lugar, "la producción pedagógica inspirada en la psicología genética ha sido vasta y diversificada. En lo que respecta concretamente al ámbito iberoamericano, el nombre de Piaget es uno de los que con mayor frecuencia aparece mencionado en las publicaciones pedagógicas" (Fairstein y Carretero, 2001: 177). Asimismo, cabe señalar que durante muchos años, la teoría de Piaget ha sido "el referente obligado y casi único del constructivismo" (Carretero, 1998: 48), y en la mayoría de los países de Latinoamérica, ha sido utilizada inclusive como sinónimo de Constructivismo, si bien actualmente se lo entiende como un enfoque amplio en el que confluyen diversas teorías psicológicas y educativas, entre las que se cuentan la Epistemología y la Psicología Genéticas. (Carretero, 1993, 1998; Carretero y Limón, 1997; Coll, 1997, 1998; Gómez Granell y Coll, 1994; Fairstein y Carretero, 2001; Resnick, 1999).

En el presente trabajo nos proponemos analizar la relación entre la psicología genética y la educación en el marco de las relaciones entre psicología y didáctica. Para este análisis, tomamos como paradigmáticos dos "momentos" de esta relación, caracterizados cada uno por cierto tipo de lectura de la teoría de Piaget por parte del mundo educativo. Si bien estos tipos de lectura se sitúan históricamente en períodos determinados, no pretendemos efectuar un recorte histórico estrictamente, sino caracterizar, como dijimos, dos momentos de la relación entre psicología genética y educación.

En este sentido, vamos a distinguir un primer momento, aproximadamente durante los años sesenta y setenta, en que la teoría genética fue considerada por muchos educadores como la solución a los problemas educacionales y utilizada para fundamentar y orientar, en forma casi exclusi-

va, propuestas de enseñanza; una época que, como veremos, hoy es caracterizada como aplicacionista, y a su vez teñida por cierta dosis de fascinación. Por otro lado, señalaremos, a partir de los años ochenta, un segundo momento en donde la teoría de Piaget comienza a ser cuestionada en su capacidad para dar respuesta a las cuestiones educativas, conduciendo tanto a su abandono y reemplazo por otra teoría como a responsabilizarla por el fracaso de ciertas propuestas pedagógicas.

En el presente trabajo, consideramos que estos dos momentos de la relación entre la psicología genética y la educación pueden ser analizados en el marco más amplio de las relaciones entre psicología y pedagogía, lo que permite comprenderlos desde otra perspectiva, a los efectos de superar ambas visiones radicales. No pretendemos posicionarnos en una "defensa de la psicología genética", lo cual implicaría mantener el debate dentro de un escenario en pugna, sino contribuir a defender un cierto tipo de relación entre la pedagogía y la psicología, dentro del cual puedan caber los aportes tanto de esta teoría como de otras. En el caso particular de la psicología genética, consideramos que ésta aún conserva un gran potencial explicativo sobre el desarrollo cognitivo y el aprendizaje, pero que su efectivo aprovechamiento en educación requiere revisar los errores de su utilización en el pasado.

APOGEO Y DECADENCIA DE LA TEORÍA DE PIAGET EN LA EDUCACIÓN

A lo largo del siglo XX, la relación entre la Psicología Genética y la educación ha pasado por diferentes momentos caracterizados cada uno por cierto tipo de lectura pedagógica de la teoría de Piaget.

El grueso de las propuestas educativas inspiradas en la teoría de Piaget se desarrolló entre los años sesenta y mediados de los ochenta. Si bien existieron aplicaciones educativas anteriores —como la de Aebli en la década del cincuenta (Aebli, 1951)— es en el período mencionado que la teoría de Piaget sirvió de base a una enorme cantidad de propuestas educativas. Estas han sido reseñadas en diversos trabajos académicos,¹ tanto desde una perspectiva psicoeducativa (Coll, 1983; Coll y Martí, 1990; Fairstein y Carretero, 2001; Hernández Rojas, 1998; Marro, 1983) como desde un análisis histórico. (Caruso y Fairstein, 1996, 1997; Vasconcelos, 1997; Veras Soares, 1997).

Los trabajos mencionados dan cuenta del enorme impacto que ejerció la teoría de Piaget en la pedagogía durante los años sesenta, setenta y ochenta. Los efectos de esta influencia tal vez no han sido tan importantes a nivel de resultados educativos concretos, pero sí en lo que respecta a la constitución de identidades pedagógicas y básicamente en la construcción de utopías pedagógicas. (Caruso y Fairstein, 1996, 1997). Como señalamos, las aplicaciones didácticas de la Psicología Genética durante el período que comentamos han estado signadas por cierta fascinación por la teoría y sus potencialidades educativas.

En esta línea, algunas de las reseñas mencionadas han dado cuenta de la fe que los educadores depositaron en la teoría de Piaget. En la reseña de César Coll publicada en 1983,

el autor sostiene que la mayoría de las aplicaciones educativas de la teoría de Piaget “son intentos que vehiculan, aunque sea implícitamente, la idea de que la psicología y la epistemología genéticas tienen *la clave* para solucionar, si no todos, al menos los más importantes problemas educativos”. (Coll, 1983: 23. Las cursivas son nuestras). Por su parte, Caruso y Fairstein, concluyen su trabajo de carácter histórico señalando que la lectura de Piaget “fue muchas veces procesada como si nos halláramos *en las puertas del cielo*”. (op.cit. 1996. Las cursivas son nuestras). Los autores señalan, para el caso argentino, que así como la corriente psicoanalítica posibilitó la constitución de una identidad en el campo de la psicología, la teoría genética lo hizo en el de la psicopedagogía: “la obra de Jean Piaget conoce en la argentina no sólo una larga tradición de lecturas, traducciones, labor editorial, sino que se arraigó en el espacio universitario argentino, creando orientaciones que se denominan a sí mismas como piagetianas a lo largo del país. Este fenómeno no es sólo una cuestión universitaria. El discurso de identidad piagetiana ha atravesado las paredes de las aulas de educación superior y se ha instalado tanto en la cultura estatal como en el sentido común de muchos educadores.” (Caruso y Fairstein, 1997: 170).

Esta fascinación por las potencialidades educativas de la teoría se tradujo, en el nivel de las propuestas educativas concretas, en una utilización “aplicacionista”, esto es, ubicar a la psicología genética como único fundamento de la práctica educacional: “Hasta los años ochenta, las diversas propuestas pedagógicas en las que se recogen aportes de la psicología genética, tienen la característica común de postular a esta teoría como fundamentación prácticamente exclusiva...” (Fairstein y Carretero, 2001: 179) En este sentido, en las propuestas concretas, la teoría de Piaget fue utilizada como fuente única para derivar y justificar decisiones didácticas relativas a: la formulación de objetivos, la selección y secuenciación de contenidos, el diseño de estrategias de enseñanza y de evaluación, la definición de criterios de diagnóstico y agrupamiento de los alumnos, entre otras (Coll, 1983; Fairstein y Carretero, 2001; Hernández Rojas, 1998). Inclusive la Psicología Genética ha sido colocada como fundamento central de programas educativos y hasta de propuestas de reforma del sistema educativo. (Caruso y Fairstein, 1996, 1997; Fairstein y Carretero, 2001).

En la revisión efectuada por Hernández Rojas, el autor se refiere a este momento de la utilización de la teoría de Piaget en educación en los siguientes términos: “las primeras apariciones del paradigma en el campo de la psicología educativa (en los años sesenta) fueron sin duda, aplicaciones o meras extrapolaciones del paradigma. En ellas, la lectura de la teoría, además de ser magra, se utilizó de *forma global* o superficial dado que se retomaban aislados algunos de sus aspectos o bien se hacían generalizaciones demasiado amplias (“aprender haciendo”, “aprendizaje activo” que se utilizaban con cierta ingenuidad para redactar objetivos, para “orientar” las prácticas educativas, etcétera)... [...] Un poco después las interpretaciones fueron más bien de tipo *literal*, en el sentido de que se apegaban demasiado al texto (considerándolo doctrinal) y asumían una actitud aplicacionista unilateral y descontextualizada

en cuanto a las situaciones educativas... [...] Las interpretaciones global y literal ocurrieron sobre todo en la década de los sesenta y principios de la de los setenta. Se basaron fundamentalmente en los aspectos estructurales de la teoría y caen en varios de los yerros clásicos (utilizan las etapas de desarrollo como catálogos, enseñan a los sujetos las respuestas a las tareas piagetianas, buscan “acelerar” a toda costa el ritmo del desarrollo, toman una actitud maduracionista...)” (Hernández Rojas, 1998: 169-0. Cursivas en el original).

La caracterización de este tipo de lectura pedagógica de la teoría de Piaget como “aplicacionista” es compartida actualmente por la mayoría de los investigadores. Castorina (1997) recurre a esta idea para referirse a “las transposiciones simples que hicieron los docentes y psicólogos “piagetianos” del programa sobre las prácticas educativas. Así, por ejemplo, interpretaron al aprendizaje de los alumnos como una “ilustración” de la teoría del aprendizaje formulada a partir de experiencias ajenas a las escolares; o creyeron que se podían suscitar actividades dirigidas a promover la “construcción” de sistemas operatorios, al margen de los conocimientos disciplinares, y que una vez alcanzados permitirían comprender a estos últimos; incluso impulsaron la ejercitación de los mecanismos funcionales como la equilibración o la toma de conciencia, pero en el vacío, sin relación alguna con los contenidos curriculares (Brun, 1994). En pocas palabras, la escuela fue pensada como un lugar donde los niños debían desarrollar su inteligencia y los docentes eran facilitadores de las prácticas de desarrollo cognitivo de los niños.” (Castorina, 1997: 25).

También A. Lenzi, analizando las relaciones entre psicología y didáctica, cuestiona “la simple aplicación de resultados psicológicos” a la enseñanza y señala que “a modo de ejemplo de lo acontecido con la psicología genética, cabe mencionar la existencia de determinados currículum de nivel preescolar, durante las décadas de los setenta y ochenta, donde se ha sustituido la enseñanza de contenidos escolares por nociones operatorias como clasificaciones, seriaciones, etcétera... O más sorprendente aún, se ha recomendado como enseñanza la ejercitación de pruebas operatorias para generar dichas nociones.” (Lenzi, 1998: 71) En este sentido, señala que “varios autores analizan determinadas interpretaciones “aplicacionistas” de la teoría psicogenética que deducen consecuencias inmediatas para el trabajo en el aula; como por ejemplo “una enseñanza basada en el diagnóstico del desarrollo infantil”.” (Lenzi, 1998: 71).

En síntesis, existe un amplio consenso entre los investigadores en señalar que durante el período 1960-1980, la lectura pedagógica de la teoría de Piaget puede caracterizarse como aplicacionista y signada por cierto deslucramiento hacia la teoría. En función de ello, y dado que retomaremos este punto más adelante, no nos detendremos más en este período y pasaremos a caracterizar el otro “momento” que hemos señalado en la lectura pedagógica de Piaget.

En principio, señalemos que en gran medida, los trabajos referidos coinciden en ubicar a los años ochenta como momento de quiebre, como mojón de cambio en el tipo de lectura educativa de la teoría de Piaget. Los trabajos de

reseña de las aplicaciones educativas, realizados a comienzos de dicha época, así como las revisiones actuales, indican a la década del ochenta como momento en que algo empezaba a cambiar o debía empezar a cambiar en la forma de leer a Piaget desde la ecuación. De hecho, no es casual que los trabajos de reseña de las aplicaciones educativas de la teoría, así como de revisión crítica de éstas, comienzan a aparecer justamente en la década de los ochenta.²

En este sentido, en el trabajo mencionado de Coll de 1983, el autor sostiene: "El desencanto de la segunda mitad de la década del 1970 que obliga a un replanteamiento de la investigación educativa sacude también a los psicólogos de la educación que se inspiran en la teoría genética" (Coll, 1983: 23) Y más adelante señala: "... son cada día más numerosos los autores que cuestionan la manera misma como se han planteado las relaciones entre, por una parte, la psicología y la epistemología genéticas y, por otra, la teoría y la práctica educativas; como alternativa, se sugiere una utilización de las primeras como instrumento de análisis de los problemas surgidos en y desde la problemática educativa, en vez de considerarlas como una fuente potencial de soluciones ya hechas para resolver los males que aquejan a la educación." (Coll, 1983: 24).

Los trabajos actuales de revisión de las aplicaciones educativas de Piaget también señalan que la década del ochenta estaría marcando el comienzo de una nueva forma de lectura de la teoría. Fairstein y Carretero (2001), en coincidencia con Hernández Rojas (1998) señalan que "ya en la década de los setenta y ochenta comienzan a efectuarse lecturas más "críticas" y "libres" de la teoría en relación con la situación educativa, que dieron lugar a planteamientos diferentes." (Fairstein y Carretero, 2001: 186).

Ahora bien, ¿qué lectura de la teoría comienza a surgir a partir de la década del ochenta? Si bien, como se señala en la cita precedente, aparecen lecturas más libres y críticas,³ nos interesa en este trabajo resaltar un tipo de lectura en particular que comienza a aparecer en dicho período; tipo de lectura al que consideramos relevante en su confrontación con el anterior.

Hacia finales de los 80, y con más fuerza a partir de los 90, comienzan a alzarse voces cuestionadoras y aún hasta detractoras del valor de la teoría de Piaget para fundamentar la teoría y la práctica educativas. Si bien la sistematización de este tipo de lectura es aún una tarea pendiente, el contacto cotidiano con educadores nos permite afirmar que, sobre todo a partir de los noventa, la teoría de Piaget comenzó a ser fuertemente cuestionada en su valor para proveer de fundamento a la enseñanza. Un movimiento de desilusión respecto de las potencialidades educativas de la teoría (lógico seguramente como efecto pendular de la anterior fascinación) condujo a muchos educadores a considerarla definitivamente inadecuada. Argumentos como que la Psicología Genética es "maduracionista" o "biológico-cista", que relega al docente a un lugar de "espectador del desarrollo" o que es "válida solamente para los alumnos de clase media" pueden dar cuenta del tipo de cargos que se le han hecho. Sin duda este tipo de críticas provienen de una lectura superficial de la teoría, pero recordemos que los argumentos que sostenían la fascinación de los setenta no

siempre se apoyaban en lecturas más profundas.

Si bien este período no ha sido estudiado con la misma profundidad que el anterior, consideramos que en este cuestionamiento al valor de la teoría de Piaget para la enseñanza han confluído, entre otros, dos importantes argumentos: uno, proveniente del campo mismo de la práctica pedagógica; el otro, originado en un debate interno en el seno de la psicología del desarrollo y el aprendizaje.

Por un lado, el cuestionamiento a la Psicología Genética como marco para pensar la práctica educativa es parte de un movimiento mayor de "descreimiento" en los postulados de la Escuela Nueva y las pedagogías del "aprender a aprender". Si bien la teoría de Piaget no fue parte orgánica del ideario original de la Escuela Nueva, su difusión ha estado muy ligada a la expansión de sus postulados. Por ejemplo, en el caso argentino, Caruso y Fairstein señalan que la lectura pedagógica de Piaget que se inicia en los sesenta "apuntaba a la aplicación del saber piagetiano en la cotidianeidad escolar, vinculándolo a los postulados escolanovistas" (Caruso y Fairstein, 1997: 173). También en el caso de Brasil, Vasconcelos sostiene que la difusión de las ideas de Piaget en la década del 20 tuvo sus raíces en el medio educacional y que fue el movimiento de la Escuela Nueva el que abrió el espacio para esta difusión (Vasconcelos, 1997). Por otro lado, como se ha señalado, en muchos casos, la teoría piagetiana ha servido para fundamentar las pedagogías del "aprender a aprender", las propuestas centradas "en los intereses del niño", las didácticas de no intervención por parte del docente, entre otras. (Coll, 1983; Fairstein y Carretero, 2001; Hernández Rojas, 1998).

Como se sabe, a partir de mediados de los años ochenta estas propuestas comenzaron a ser fuertemente cuestionadas. Algunos de los argumentos de este cuestionamiento pueden sintetizarse en:

- vaciamiento de contenidos socialmente significativos;
- corrimiento del docente del rol de la enseñanza;
- excesiva tolerancia hacia los errores de los alumnos;
- postergación de la exigencia del cumplimiento de objetivos educativos en función de atender a los tiempos y procesos individuales;
- excesiva dependencia de la enseñanza de determinados contenidos a las etapas evolutivas.

De esta manera, en ciertos ámbitos pedagógicos, la teoría de Piaget es colocada dentro de esta gran "bolsa" y cae en desgracia junto con todo el ideario de la Escuela Nueva. A la vez, la teoría genética es evaluada y juzgada a la luz de las consecuencias de ciertas prácticas pedagógicas que la presentaban como fundamento, y ante el fracaso de éstas no solo se desestiman las propuestas sino también, junto con ellas, las teorías que supuestamente las inspiraban.

El otro movimiento que confluye en el cuestionamiento de la teoría de Piaget proviene no ya del campo pedagógico, sino de la psicología del desarrollo. A partir de la década de los 90, comienzan a alzarse voces que cuestionan la falta de consideración de los aspectos contextuales e interpersonales de los procesos cognitivos por parte de la psicología del desarrollo dominante:

"En las últimas décadas, el estudio del desarrollo

cognitivo del niño ha estado dominado por perspectivas que se fijan en el papel del individuo en la construcción de la realidad. (...) El acento en lo individual ha caracterizado, durante décadas el trabajo de investigadores americanos que estudian los estadios intelectuales del desarrollo infantil, el cociente intelectual, las estrategias de la memoria y las destrezas gramaticales. Esa misma insistencia en el individuo ha sido el rasgo esencial de la incorporación a la investigación americana de la teoría piagetiana, cuya influencia ha sido enorme en el estudio del desarrollo cognitivo del niño durante los últimos años." (Rogoff, 1993: 26).

"[...] las teorías del desarrollo de mayor influencia en los últimos tiempos han propiciado una concepción del desarrollo como un proceso interno e individual. Estos marcos teóricos atribuyen al entorno social, las personas que se encuentran alrededor del individuo y que interactúan con él, un escaso papel en el proceso de desarrollo o, en todo caso, no se considera un factor determinante del mismo. A lo sumo los diferentes contextos sociales influirían en cuanto al ritmo de los cambios evolutivos, acelerando o retrasando su aparición. En este sentido, tal como señala J. Bruner (1986), se transmite una idea genérica del desarrollo como 'un viaje solitario de cada uno por su cuenta'." (Miras, 1991: 6).

Dentro de este cuestionamiento, la Psicología de Piaget suele ser colocada entre las responsables de esta excesiva centración en el sujeto individual y, muchas veces, en el lugar de una teoría "incompleta" para explicar el desarrollo cognitivo. Algunos investigadores han considerado por ejemplo, que "el sistema epistemológico piagetiano habría elaborado una especie de mecanismo de defensa hacia el tema de las relaciones entre lo cognitivo y lo social." (Echeita Sarrionandia, 1988: 59).

Esta lectura de la teoría de Piaget como "incompleta" o "insuficiente" ha conducido a considerarla inapropiada para ocupar un lugar en la fundamentación de las prácticas educativas. Esto ha sido señalado entre otros por Castorina (1997) quien sostiene que: "La teoría de la equilibración de Piaget es vista como una teoría "insuficiente" para explicar los procesos de apropiación del saber escolar, porque ignora o no puede "asimilar" la naturaleza social del contexto escolar, la actividad de negociación de significados, las regulaciones de las relaciones intersubjetivas, y sobre todo el rol estructurante del carácter mediado del aprendizaje y la enseñanza... Ahora bien, la tesis de la insuficiencia ha llevado a pensar que la teoría piagetiana debe ser sustituida..." (Castorina, 1997: 31).

Por otra parte, este cuestionamiento a la centración en lo individual por parte de la psicología del desarrollo dominante fue concomitante al llamado redescubrimiento de la teoría de Vigotsky y a la creciente revalorización de los enfoques socioculturales. Ello condujo rápidamente a oponer la teoría de Piaget a la de Vigotsky, considerándolas explicaciones antagónicas sobre el desarrollo cognitivo y el aprendizaje. Esta supuesta oposición a nivel de las explicaciones psico-

lógicas tuvo consecuencias casi inmediatas en el mundo de la educación.

Desde una mirada crítica a este "enfrentamiento", Castorina (1996) efectúa un análisis de la "versión estándar" de esta supuesta oposición. El autor señala que "para una buena parte de los psicólogos del desarrollo, psicólogos educacionales y aún pedagogos del mundo europeo y también latinoamericano, las teorías de Piaget y de Vigotsky son dos versiones opuestas acerca del desarrollo intelectual y los procesos de aprendizaje". Según explica Castorina, la "comparación estándar" está formulada a partir de las siguientes suposiciones:

"Las teorías en debate son respuestas a una serie de problemas comunes planteados por el desarrollo cognoscitivo. [...] Respecto de tales problemas se establecen tesis más o menos opuestas, más o menos diferentes [...] El resultado de semejante comparación coloca a los docentes y pedagogos ante la disyuntiva de optar entre dos teorías del desarrollo intelectual y del aprendizaje, así como entre dos maneras de concebir la práctica educativa." (Castorina, 1996: 12-3).

Este supuesto enfrentamiento entre las teorías de Piaget y Vigotsky fue abonado incluso por los mismos piagetianos. Por ejemplo J. Delval ha señalado: "La teoría de Piaget es el punto de partida del constructivismo contemporáneo. [...] La posición de Vigotsky es más próxima al empirismo o al sociologismo. [...] Las propuestas finales de Vigotsky pueden considerarse, por ello, más próximas al empirismo y al conductismo que a una teoría constructivista." (Delval, 1997: 30-2).

Como señalamos, esta supuesta oposición en el nivel de la explicación del desarrollo y el aprendizaje, tuvo consecuencias casi inmediatas en el mundo educativo. Delia Lerner lo ha resumido como sigue: "Una moda recorre algunos ámbitos educativos: oponer -considerándolos antagónicos- el enfoque didáctico "piagetiano" y el enfoque didáctico "vigotskyano"." (Lerner, 1996: 70).

Ante este panorama, pareció necesario para los educadores optar entre una teoría u otra para fundamentar la elaboración de teorías y el diseño de propuestas para la enseñanza, y ya fuera porque la teoría de Piaget ya había tenido su momento de gloria, ya por el duro cuestionamiento de que venía siendo objeto, esta oposición con la "didáctica vigotskyana" contribuyó aún más a su descrédito en el mundo educativo.

Los dos movimientos que hemos comentado, el "descreimiento" en las pedagogías progresistas y la denuncia de incompletud de la teoría de Piaget, reforzada por su supuesta oposición a la teoría de Vigotsky, parecen haber confluído en el cuestionamiento al valor que se adjudicaba a la Psicología Genética para orientar la teoría y práctica de la enseñanza. En este marco, la teoría de Piaget ha sido colocada muchas veces como una de las principales responsables de no haber sabido orientar correctamente, no sólo las investigaciones sobre el aprendizaje y el desarrollo cognitivo, sino directamente las teorías y propuestas para la enseñanza.

EL REDUCCIONISMO PSICOLÓGICO DE LAS TEORÍAS DIDÁCTICAS

Las páginas precedentes han intentado describir cómo las relaciones entre la psicología genética y la educación han pasado de una época marcada por cierta fascinación, hacia un período de duro cuestionamiento que colocó a la teoría de Piaget en el banquillo de los acusados, endilgándole diferentes responsabilidades y culpas. Los aportes de la Psicología Genética a la pedagogía han sido ya sobrevalorados, ya subestimados: de llave para solucionar todos los problemas educativos, a responsable del fracaso de los métodos educativos modernos, la teoría piagetiana ha recorrido un largo camino.

Tal como hemos señalado, consideramos que ambos movimientos han estado enmarcados dentro de una particular forma de entender las relaciones entre la psicología y la didáctica, que exceden al caso concreto de la psicología genética. Desde nuestra perspectiva, ambos movimientos, fascinación y cuestionamiento, responden a una misma lógica, que ha caracterizado a la apropiación que la pedagogía ha hecho de la psicología.

Un análisis del modo de construcción de los discursos pedagógicos durante la segunda mitad del siglo XX nos muestra que el recurrir a una teoría psicológica para fundamentar la mayoría de las decisiones didácticas no fue una idea exclusiva de los pedagogos "piagetianos". Más bien, ello ha sido propio de una concepción de la didáctica como "ciencia aplicada".⁴ La idea de la didáctica como "ciencia aplicada" (Carr, 1990; Carr y Kemmis, 1988; Feldman, 1999; Kemmis, 1988) supone que la teoría de la enseñanza debe fundamentarse en una ciencia base, que predominantemente ha sido la psicología, desde la cual "derivar" sus consecuencias para la instrucción. Tomando como modelo a la ingeniería o a la medicina, implica que los enseñantes deben fundamentar todas sus decisiones didácticas en los conocimientos provistos por una ciencia sólida y reconocida, muchas veces de base experimental, como lo es la psicología.

Analizando el surgimiento de las teorías educativas modernas, Kemmis señala que, a partir de la segunda mitad del siglo XX, "tanto en Australia, como en Europa y, con especial énfasis, en los Estados Unidos, la perspectiva de la "ciencia aplicada" en la teoría educativa comenzó a predominar. O sea, se pensaba que la teoría de la educación debía descansar sobre disciplinas "madres" o "fundamentales", fuera de la educación misma, en donde la teoría educativa sería meramente la aplicación de los principios derivados de estas disciplinas". (Kemmis, 1988: 54).

D. Feldman explica el "supuesto estándar" que se expresa en las modalidades de ciencia aplicada: "Según este punto de vista, la didáctica es una disciplina aplicada que depende de disciplinas de base. Como su propósito es definir métodos para promover el aprendizaje, pareció natural considerarla una tecnología derivada de las hipótesis constatadas de las ciencias del aprendizaje. La concepción estándar se basa en el modelo de las ciencias empírico analíticas y está guiada por intereses técnicos —la organización de medios adecuados a fines productivos bien definidos. Alcanzó una gran aceptación durante el predominio de la tecnología

instruccional en los años cincuenta y sesenta y continúa impregnando buena parte del desarrollo didáctico actual, aun por parte de comunidades que adhieren a otras teorías no sospechables del pecado tecnocrático/conductista." (Feldman, 1999: 34).

La concepción de la teoría de la enseñanza como "ciencia aplicada", dependiente principalmente de teorías psicológicas, ha predominado en la didáctica durante gran parte del siglo. La ilusión de que una teoría psicológica pudiera brindar respuesta a todas las cuestiones educativas se ha mantenido durante décadas, si bien ya en 1958 Joseph Schwab (1958) alertaba sobre la parcialidad de las teorías psicológicas para fundamentar toda la teoría educativa, en un artículo cuyo título es de por sí sugestivo: "De la perversión de la educación por la psicología". Como lo sintetiza A. Camilloni, Shwab "analiza como distintos autores toman teorías parciales de la psicología, muchas veces, incluso, inacabadas, destinadas a explicar algunos aspectos de la conducta de los hombres o de los procesos psicológicos, y los aplican como si fueran una explicación acabada e integral de todos los procesos psicológicos. La crítica va dirigida, pues, a quienes desarrollaron algunas de las corrientes que fueron aplicadas al campo de la pedagogía y que las convirtieron en teorías que pretendieron ocupar el campo de toda la educación. Desde el psicoanálisis hasta la dinámica de grupos, Schwab muestra los usos abusivos que se hicieron de algunas teorías en el campo de la educación sin tener en cuenta las limitaciones que presentaban las teorías de origen". (Camilloni, 1997: 5).

Si bien excede los límites de este artículo, cabe señalar que esta psicologización de los discursos pedagógicos debe comprenderse no sólo al interior de la pedagogía sino en el marco de los contextos políticos en que surge. Desde la sociología, Julia Varela (1991) analiza los modelos pedagógicos dominantes durante el siglo XX y las particulares formas de ejercicio del poder y de producción de la subjetividad que ellos implican. En esta línea, señala el "triumfo", principalmente a partir de la segunda mitad del siglo XX, de las que llama "pedagogías psicológicas": "...el recurso a la psicología se produce sobre todo cuando las instituciones tradicionales atraviesan una crisis. La dimensión psicológica se convierte así en un elemento importante de las desfuncionalidades institucionales que, al menos en parte, pasan a ser tratadas a partir de códigos psicológicos. Esto explicaría el éxito de la *cultura psicológica* en nuestras sociedades contemporáneas, y explicaría también, en cierta medida, el triunfo de las pedagogías psicológicas. La LOGSE, la reciente Reforma educativa, para cuya elaboración el Ministerio de Educación recurrió muy especialmente a expertos en psicología, no deja de ser una buena ilustración de todo ello." (Varela, 1991: 60; cursivas en el original).

Los diferentes análisis reseñados en este apartado ilustran panoramas relativamente coincidentes en cuanto a un fenómeno central de la pedagogía de la segunda mitad del siglo XX: el reduccionismo psicológico de las teorías didácticas. "Teoría educativa como psicología aplicada", "perversión de la educación por la psicología", "triumfo de las pedagogías psicológicas", resumen distintos argumentos que nos permiten entender la particular relación que ha

establecido la didáctica con la psicología en las últimas décadas. Dentro de este marco, el recurso a la Psicología Genética para fundamentar la mayoría de las decisiones educativas puede entenderse de otra manera: no se trataría de un "error de los piagetianos", sino más bien, de otra expresión de una tendencia general en la forma de concebir la teoría de la enseñanza y su relación con la psicología del aprendizaje.

La teoría educacional de esta parte del siglo XX parece haber reducido los problemas educativos a problemas psicológicos, y en ello encontró el fundamento para recurrir a la psicología prácticamente como única fuente. Dentro de este marco, la corriente psicológica de base parece haber funcionado como *rasgo de identidad* de las diferentes pedagogías. Así, se han distinguido una pedagogía piagetiana, una pedagogía psicoanalítica, una pedagogía de los grupos, una pedagogía conductista. Tal vez a tono con una época signada por adhesiones ideológicas fervientes, tal vez como rasgo característico de la pedagogía, a dicotomizar y distinguir a los 'buenos' de los 'malos', los educadores parecen haber tenido la obligación de ser puristas con respecto a la psicología que toman como base.

Este argumento permitiría asimismo comprender por qué la teoría de Vigotsky y los enfoques socioculturales no han podido ser articulados con los planteamientos didácticos de base piagetiana, aún cuando hay un amplio consenso en considerar que ambas teorías psicológicas son compatibles y sus consecuencias didácticas, complementarias. (Bruner, 1998; Carretero, 1998; Castorina, 1996, 1997; Coley Wertsch, 2000; Martí, 2000; Shayer, 2003; Tryphon y Vonèche, 2000) De algún modo, parecen haber tenido mayor resonancia entre los educadores las voces que denuncian antagonismo y oposición entre Piaget y Vigotsky que las que impulsan lecturas conjuntas y articuladas. Podríamos pensar que si la pedagogía se define por su psicología de base, la "lealtad" a esta psicología constituye la garantía de su supervivencia. En este marco, la ilusión del antagonismo preserva y fortalece la identidad.

El argumento de que se trata de teorías antagónicas supone que los pedagogos deben adherir exclusivamente a una o a otra a la hora de fundamentar la elaboración de teorías y el diseño de propuestas para la enseñanza. De este modo, es funcional a la idea de que la identidad de la pedagogía se define por su teoría psicológica de base.

De este modo, quedaría de manifiesto que el movimiento de cuestionamiento al valor de la teoría de Piaget para la educación, así como su desvalorización frente a los planteos vigotkianos, podría constituir otra expresión de un mismo modo de entender las relaciones entre psicología y pedagogía. El cuestionamiento al valor totalizante de la teoría de Piaget, el reconocimiento de que efectivamente no puede "resolver todos los problemas educativos", podría no ser más que un argumento que condujera a la búsqueda de una nueva teoría totalizadora.

El error de un "planteamiento incompleto", adjudicado como vimos a la psicología y la didáctica piagetianas, parece haber sido más bien de los pedagogos y el tipo de lectura y apropiación que hicieron de la teoría. Si esto es así, el "planteamiento incompleto" no se resuelve cambiando la

teoría psicológica de base, sino revisando la relación que se establece entre didáctica y psicología. Quizás los educadores no deberían preocuparse tanto por efectuar críticas a una u otra teoría psicológica, sino por revisar la forma en que construyen su saber y utilizan los conocimientos provenientes de otras disciplinas.

UN NUEVO MARCO PARA PENSAR LOS APORTES DE LA PSICOLOGÍA.

En este trabajo hemos intentado revisar las relaciones entre la psicología genética y la educación, entendidas como un caso paradigmático del tipo de apropiación que la pedagogía ha hecho del saber psicológico en la segunda mitad del siglo XX. En función de los argumentos presentados, consideramos que las propuestas educativas "piagetianas" de los años sesenta y setenta no deben entenderse como "La Psicología Genética Aplicada a la Educación" sino que constituyen las aplicaciones *que se hicieron* de la Psicología Genética. Con esto queremos señalar que estas aplicaciones no hablan tanto de la psicología de Piaget en sí misma como de los usos pedagógicos que se hicieron de ella. Las propuestas didácticas que se derivaron de la obra piagetiana constituyen ciertamente lecturas posibles, pero no obligatorias.

Creemos que estas lecturas deben interpretarse en el marco del contexto en el que se realizaron, entendiendo que los contextos imponen ciertos límites a las posibilidades de lectura y apropiación. En este sentido, las propuestas que se derivaron de la teoría de Piaget en los años sesenta y setenta debían aparecer, a los ojos de los pedagogos y psicólogos, si no como las únicas posibles, al menos como necesarias, lógicas y adecuadas. Si las lecturas nos dicen más acerca del "lector" que de "lo que es leído" (Caruso y Fairstein, 1996), el "lector" ha sido, en este caso, la pedagogía.

Independientemente de los usos que se hayan hecho de ella, los conceptos desarrollados por Piaget y su escuela continúan siendo válidos para explicar algunas importantes cuestiones relacionadas con el aprendizaje y el desarrollo cognitivo. Sin embargo, su efectivo aprovechamiento requiere reposicionar el lugar de la psicología, y particularmente de la psicología del aprendizaje en relación con la construcción de la teoría de la enseñanza. La elaboración de la teoría didáctica no puede apoyarse en los conocimientos aportados por una sola disciplina, y menos aún de una sola teoría. (Camilloni, 1996, 1997; Carretero y Limón, 1997; Coll, 1997; Fairstein y Carretero, 2001; Feldman, 1999; Lenzi, 1998; Stenhouse, 1991).

Un marco en que la didáctica sea considerada como una disciplina con entidad propia permitirá pensar los aportes de la psicología genética, así como de otras teorías psicológicas, desde una perspectiva diferente de las ensayadas anteriormente. Como sostiene A. Camilloni, "la didáctica es una disciplina global, que no puede ignorar ningún aporte que pueda serle útil" (Camilloni, 1996: 35), "... es una teoría de encrucijada, en la que confluyen aportes de todas las ciencias sociales y también de otras ciencias, como por ejemplo, las biológicas. Los aportes, sin embargo, aunque

imprescindibles, son leídos desde el objeto de la didáctica, la enseñanza, por lo que la disciplina conserva su identidad propia". (Camilloni, 1994: 38). ♣

NOTAS

¹ Dados los límites y los propósitos de este trabajo, nos limitamos sólo a comentar estas aplicaciones a título ilustrativo, invitando al lector a consultar las reseñas y revisiones referenciadas.

² De todos modos, también habría que considerar que muchos de esos trabajos fueron realizados en carácter de homenaje a Piaget, con motivo de su muerte en 1980. Es el caso, por ejemplo, del número monográfico que realizó la Revista *Infancia y Aprendizaje* en 1981.

³ Como señalamos en otro trabajo, a partir de los años ochenta "comienza a hacerse hincapié en los aspectos funcionales de la teoría, se toman en cuenta los contenidos escolares para efectuar investigaciones sobre la construcción del aprendizaje en diferentes dominios, y se inician estudios relativos a los factores interaccionales y contextuales que inciden sobre los procesos de aprendizaje y cambio conceptual" (Fairstein y Carretero, 2001; p.186). Con respecto a las investigaciones sobre la construcción de conocimientos en dominios específicos pueden citarse sólo a título ilustrativo los trabajos de Ferreiro y Teberosky en relación con la lectoescritura (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro, 1986, 1989), así como los de Vergnaud en el área de matemáticas (Vergnaud y Duran, 1983). En relación con los estudios sobre factores interaccionales y contextuales en el aprendizaje iniciados en los ochenta cabe señalar los desarrollados, entre otros, por Doise, Mugny y Perret-Clermont (Doise y Mugny, 1983; Mugny, Perret-Clermont, y Saló, 1978; Mugny y Pérez, 1988; Perret-Clermont, 1984; Perret-Clermont, y Nicolet, 1992)

⁴ Si bien este concepto se ha utilizado inicialmente para designar a teorías didácticas de corte tecnicista y de base conductista, su utilización también es adecuada para entender las apropiaciones didácticas que se hicieron de psicologías no conductistas. (Feldman, D., 1999). Prueba de ello, además, son algunas de las aplicaciones de la teoría de Piaget que hemos comentado, en las que ésta fue incorporada en planteamientos tecnicistas.

BIBLIOGRAFÍA

- Aebli, H. (1951), *Didactique psychologique*, Neuchâtel y París, Delachaux - Niestlé. (Traducción castellano (1973), *Didáctica Psicológica*, Buenos Aires, Kapeluz).
- Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (1994) (comps.), *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*, Buenos Aires, Paidós.
- Bruner, J. (1988), *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa.
- Camilloni, A. (1994), "Epistemología de la Didáctica de las Ciencias Sociales", en: Aisenberg, B. y Alderoqui S. (comps.), *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*, Buenos Aires, Paidós.
- (1996), "De deudas, herencias y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica", en: Camilloni, A. y otras, *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós.
- (1997), "Sobre los aportes de la psicología del aprendizaje a la Didáctica", en: *Novedades Educativas*, N° 84, pp.4-7.
- Camilloni, A. y otras (1996), *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós.
- Carr, W. (1990), *Hacia una ciencia crítica de la educación*, Barcelona, Laertes.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988), *Teoría Crítica de la enseñanza*, Barcelona, Martínez Roca.
- Carretero, M. (1993), *Constructivismo y educación*, Buenos Aires, Aique.
- (1998), "Constructivismo 'mon amour'", en: Carretero, M., Castorina, J. A. y Baquero, R. (comps.), *Debates constructivistas*, Buenos Aires, Aique.
- Carretero, M. y Limón, M. (1997), "Problemas actuales del constructivismo. De la teoría a la práctica", en: Rodrigo, M. J. y Arnay, J. (comps.), *La construcción del conocimiento escolar*, Barcelona, Paidós.
- Carretero, M., Castorina, J. A., y Baquero, R. (comps.) (1998), *Debates constructivistas*, Buenos Aires, Aique.
- Caruso, M. y Fairstein, G. (1996), "Las puertas del cielo. Hipótesis acerca de la recepción de la psicogénesis y el constructivismo de raíz piagetiana en el campo pedagógico argentino (1950-1981)", en: Puiggrós, A. (dir.), *Historia de la educación en la Argentina*, tomo VIII, Buenos Aires, Galerna.
- (1997), "Piaget en la Argentina. Un estudio de caso sobre su recepción en el campo pedagógico en los años de hierro (1970-1976)", en: Freitag, B. (org.) (1997), *Piaget, 100 años*, San Pablo, Cortez Editora.
- Castorina, J. A. (1996), "El debate Piaget - Vigotsky: la búsqueda de un criterio para su evaluación", en: Castorina, J. A. y otros, *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*, Buenos Aires, Paidós.
- (1997), "El legado de Piaget para la educación. El desafío", en: *Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología / UBA*, año 2, N° 3, pp.21-35.
- Castorina, J. A. y otros (1996b), *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*, Buenos Aires, Paidós.
- Castorina, J. A., Coll, C. y otros (1998), *Piaget en la educación. Debate en torno a sus aportaciones*. México, Paidós y Universidad Autónoma de México.
- Cole, M. y Wertsch, J.V. (2000), <http://www.masey.ac.nz/~Alock/colevyg.htm>
- Coll, C. (comp.) (1983), *Psicología genética y aprendizajes escolares*, México, Siglo XXI.
- Coll, C. (1983), "Las aportaciones de la psicología a la educación: el caso de la teoría genética y los aprendizajes escolares", en: Coll, C. (comp.), *Psicología genética y aprendizajes escolares*, México, Siglo XXI.
- (1997), "Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica", en: Rodrigo, M. J. y Arnay, J. (comps.), *La construcción del conocimiento escolar*, Barcelona, Paidós.
- (1998), "La teoría genética y los procesos de construcción del conocimiento en el aula", en: Castorina, J. A., Coll, C. y otros, *Piaget en la educación. Debate en torno a sus aportaciones*, Buenos Aires, Paidós.
- Coll, C. y otros (comps.) (1990), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación*, volumen II, Madrid, Alianza.
- Coll, C. y Martí, E. (1990), "Aprendizaje y desarrollo: la concepción genético-cognitiva del aprendizaje", en: Coll, C. y otros (comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación*, volumen II, Madrid, Alianza.
- Delval, J. (1997), "Tesis sobre el constructivismo", en: Rodrigo, M. J. y Arnay, J. (comps.), *La construcción del conocimiento escolar*, Barcelona, Paidós.
- Doise, W. y Mugny, G. (1983), *La construcción social de la inteligencia*, México, Trillas.
- Duckworth, E. (1981), "O se lo enseñamos demasiado pronto y no pueden aprenderlo o demasiado tarde y ya lo conocen: el dilema de 'aplicar a Piaget'", en: *Infancia y Aprendizaje, monográfico*, Piaget, pp.163-76.
- Echeita Sarrionandia, G. (1988), *El mundo social en la mente de los niños. La comprensión infantil de las relaciones de intercambio*, Madrid, CIDE Ministerio de Educación y Ciencia.
- Feldman, D. (1999), *Ayudar a enseñar*, Buenos Aires, Aique.
- Fernández Berrocal, P. y Melero Zabal, M. A. (comps.) (1995), *La interacción social en contextos educativos*, Madrid, Siglo Veintiuno.
- Ferreiro, E. (1986), *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*, Buenos Aires, CEAL.
- Ferreiro, E. (coord) (1989), *Los hijos del analfabetismo*, México, Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979), *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México, Siglo XXI.
- Freitag, B. (org.) (1997), *Piaget, 100 años*, San Pablo, Cortez Editora.
- Gómez Granell, C. y Coll, C. (1994), "De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo", en: *Cuadernos de Pedagogía*, N°

221, pp.8-10.

Hernández Rojas, G. (1998), *Paradigmas en psicología de la educación*, México, Paidós.

Kemmis, S. (1988), *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Morata.

Khun, D. (1981), "La aplicación de la teoría de Piaget sobre desarrollo cognitivo a la educación", en: *Infancia y Aprendizaje, Monográfico, Piaget*, pp.144-61.

Lenzi, A. (1998), "Psicología y didáctica: ¿relaciones 'peligrosas' o interacción productiva? (Una investigación en sala de clase sobre el cambio conceptual en la noción de 'gobierno')", en: Carretero, M., Castorina, J. A. y Baquero, R. (comps.), *Debates constructivistas*, Buenos Aires, Aique.

Lerner, D. (1996), "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición", en: Castorina, J. A. y otros, *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*, Buenos Aires, Paidós.

Marro, F. (1983), "Aplicabilidad y repercusiones de la teoría de Piaget en la práctica educativa", en: *Infancia y Aprendizaje*, N° 12.

Martí, E. (2000), "Los mecanismos de internalización y externalización del conocimiento en las teorías de Piaget y Vygotsky", en: Tryphon, A. y Vonèche, J. (comps.), *Piaget-Vigotsky: la génesis social del pensamiento*, Buenos Aires, Paidós.

Miras, M. (1991), "Educación y desarrollo", en: *Infancia y aprendizaje*, N° 54, pp.3-17.

Mugny, G. y Pérez, J. (1988) (comps.), *Psicología social del desarrollo cognitivo*, Barcelona, Anthropos.

Mugny, G., Perret-Clermont, A.N. y Saló, N. (1978), "Psicosociología y escuela. Hacia una psicopedagogía genética", en: *Infancia y Aprendizaje*, N° 2, pp.23-36.

Perret-Clermont, A.N. (1984), *La construcción de la inteligencia en la interacción social*, Madrid, Visor.

Perret-Clermont, A.N. y Nicolet, M. (1992), *Interactuar y conocer. Desafíos y regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Popkewitz, T.S. (1994), *Sociología política de las reformas educativas*, Madrid, Morata.

Puiggrós, A. (dir.) (1996), *Historia de la educación en la Argentina*, tomo VIII, Buenos Aires, Galerna.

Resnick, L. (1999), *La educación y el aprendizaje del pensamiento*, Buenos Aires, Aique.

Rodrigo, M. J. y Armay, J. (comps.) (1997), *La construcción del conocimiento escolar*, Barcelona, Paidós.

Rogoff, B. (1993), *Aprendices del pensamiento*, Barcelona, Paidós.

Shayer, M. (2003), "Not just Piaget; not just Vigotsky, and certainly not Vigotsky as alternative to Piaget", en: *Learning and Instruction*, N° 13 (2003), pp.465-85.

Schwab, J. (1958), "De la pervisión de la educación por la psicología". (Traducción mimeo, Cátedra de Didáctica, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires).

Stenhouse, L. (1991), *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata.

Tryphon, A. y Vonèche, J. (comps.) (2000), *Piaget-Vigotsky: la génesis social del pensamiento*, Buenos Aires, Paidós.

Varela, J. (1991), "El triunfo de las pedagogías psicológicas", en: *Cuadernos de Pedagogía*, N° 298, pp.56-69.

Vasconcelos, M. S. (1997), "Raízes e caminhos do pensamento piagetiano no Brasil", en: Freitag, B. (org.) (1997), *Piaget, 100 anos*, San Pablo, Cortez Editora.

Veras Soares, E. (1997), "A recepção do pensamento de Jean Piaget no Brasil: uma análise sociológica", en: Freitag, B. (org.) (1997), *Piaget, 100 anos*, San Pablo, Cortez Editora.

Vergnaud, G. y Durand, C. (1983), "Estructuras aditivas y complejidad psicogenética", en: Coll, C. (comp.), *Psicología genética y aprendizajes escolares*, Madrid, Siglo XXI.

Walkerdine, V. (1984), "Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño. La inserción de Piaget en la educación temprana", en: Larrosa, J. (ed.), *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid, Ediciones de La Piqueta.

