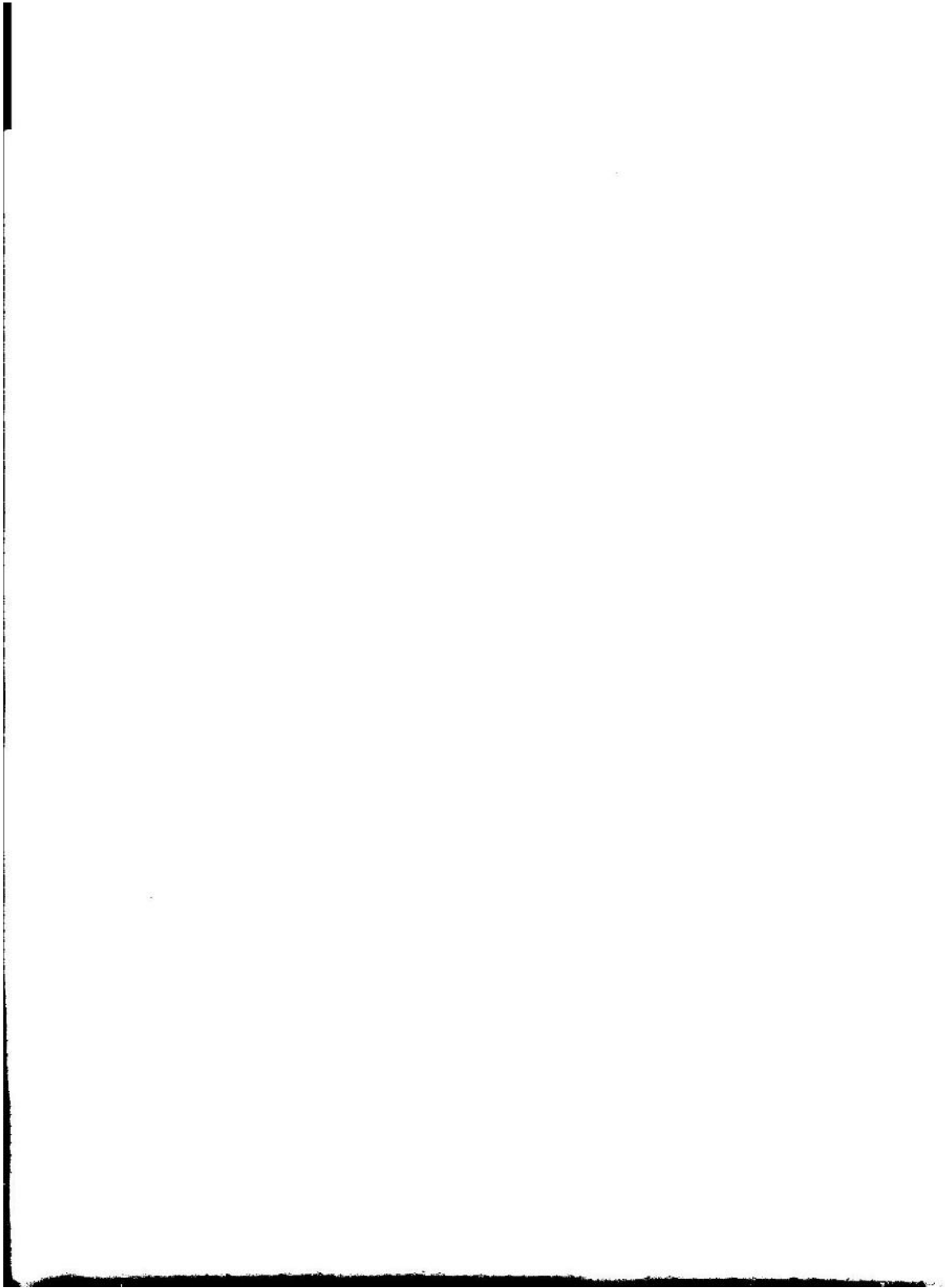


Espacios en Blanco

Revista de Educación

Serie Indagaciones



**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO
DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES**

Rector

Agr. Carlos Nicolini

Vicerector

Lic. Roberto Tassara

Secretaria Académica

Lic. Ana María Roux

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

Decano

Prof. Silvia Quintanar

Vicedecano

Dr. Hugo Russo

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

Directora

Lic. Alejandra Corbalán

**NUCLEO DE ESTUDIOS
EDUCACIONALES Y SOCIALES (NEES)**

Director

Dr. Mariano Narodowski

Espacios en blanco

DIRECTOR

Ricardo Baquero

SECRETARIO DE REDACCION

Renata Giovine

COMITE EDITORIAL

Lydia Albarello

Alejandra Corbalán

Tomás Landivar

Mariano Narodowski

Juan Carlos Pugliese

Ana María Roux

Hugo Russo

Graciela Zulberti

CONSEJO ASESOR

Cecilia Braslavsky (UBA/FLACSO)

Mario Carretero (Univ. Autónoma de Madrid)

Alicia de Alba (CESU/UNAM México)

Nora Elichiry (UBA)

Carlos Newland (Univ. CARLOS III de Madrid)

Alberto Martínez Boom (UPN Colombia)

Adriana Puiggrós (UBA)

Emilio Tenti (UBA/UNICEF)

Angel Riviere (Univ. Autónoma de Madrid)

ASISTENCIA TECNICA

Mercedes Baldoni

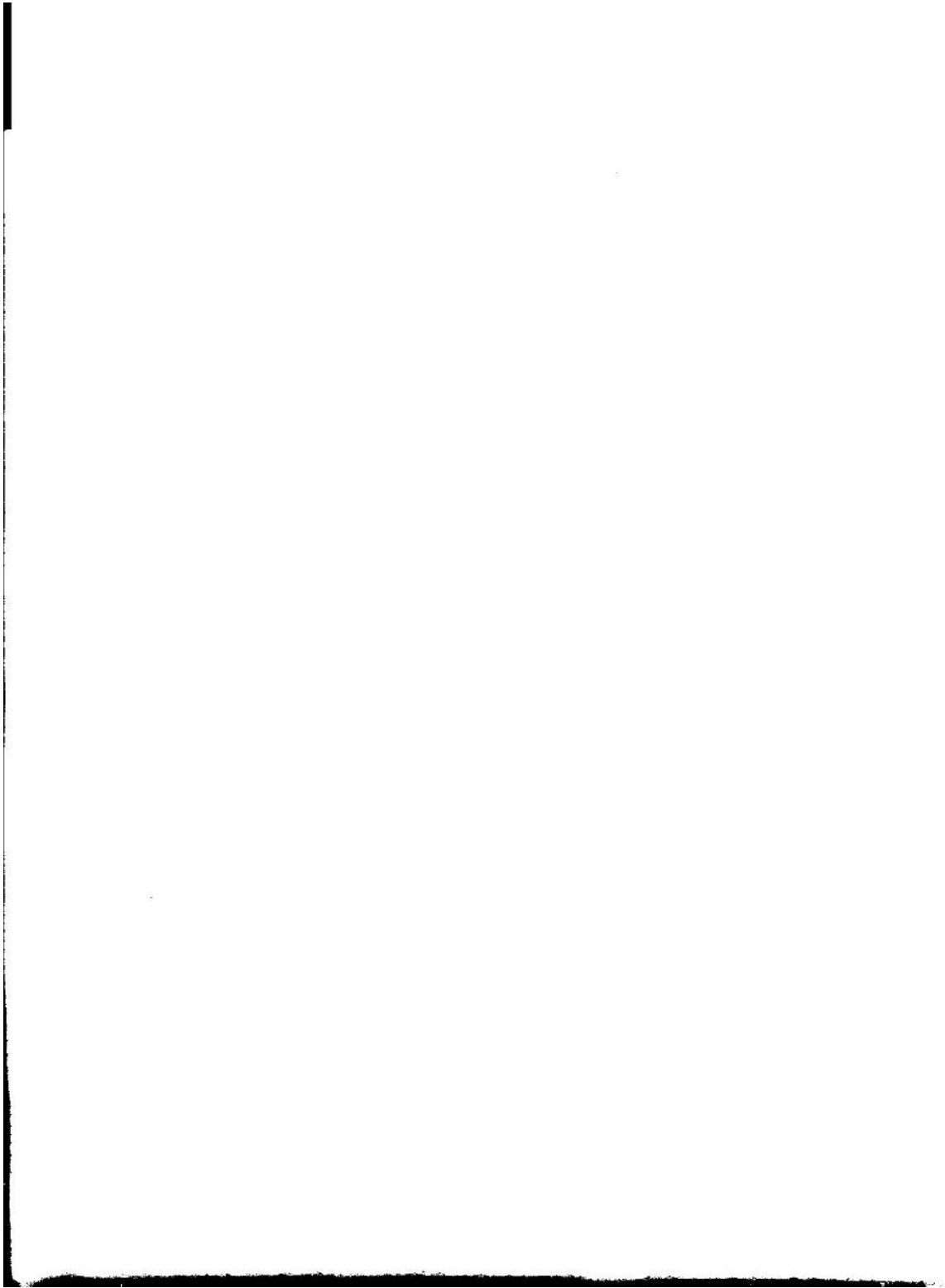
Espacios en Blanco es una publicación del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Pinto 399 - 2° Piso - (7000) Tandil, Buenos Aires, Argentina.

Teléfono/Fax (54-293) 21928. Aparece semestralmente. Precio del ejemplar U\$s 12.- Suscripción anual: individual U\$s 20.-; instituciones U\$s 25.-; exterior, agregar U\$s 10.- Los artículos son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de la revista. Diseño y armado: Mercedes Baldoni. Se imprime en el Departamento de Impresiones de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

*Incluirse en el espacio del pensar, incluirse en el espacio del compartir experiencias, incluirse en el espacio de la creación de conciencia, problematizando, buscando, indagando la intertextualidad de lo educativo; he aquí el sentido de
ESPACIOS EN BLANCO.*

Este Espacios en Blanco que nos genera en la medida que se genera.

Quienes, llevados hacia el desafío de intentar desentrañar los entramados discursivos -límite entre lo conocido y lo ignorado- brindamos este lugar desde el cual se puedan anudar "subjetividades", en ese ir en camino hacia el conocimiento, en ese choque del que se deviene letra.



INDICE

Presentación	9
Artículos	
<i>Configuraciones típicas en la conformación de grupos de aprendizaje en la dimensión institucional</i>	
Matilde Balduzzi	13
<i>La teoría genética y el proceso de aprendizaje escolar</i>	
Graciela Zulberti	21
<i>Algunas reflexiones sobre educación y sexismo</i>	
Silvia Catalá	35
<i>La legitimación de un acto ritual: el examen</i>	
Ana Maria Clement	55
<i>Una mirada a los Consejos de Escuela desde la Administración de la Educación</i>	
Lucía García	69
<i>Hacia una mirada histórica, post-metafísica y anticientificista del conocimiento</i>	
Eduardo Rinesi	83
Reseñas de libros	
<i>Mariano Narodowski - Especulación y castigo en la escuela secundaria</i> por Margarita Sgró	97
<i>Eduardo Rinesi - Seducidos y Abandonados. Carisma y Traición en la Transición Democrática</i>	
por Javier Araujo	103
<i>José Luis Lens - Metodología de Estudio. Estrategias de lectura en las Ciencias Sociales</i>	
por Cristina Dimatteo	107

PRESENTACION

La serie Indagaciones que hoy presentamos es una producción del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Este número presenta artículos de docentes e investigadores que desarrollan su labor académica dentro de nuestro Departamento, escritos a partir de 1991.

Los dos primeros, Configuraciones típicas en la conformación de grupos de aprendizaje en la dimensión institucional y La teoría genética y el proceso de aprendizaje escolar, versan sobre análisis críticos del aprendizaje escolar mirados desde la teoría de los grupos y desde posiciones que revisan las traspolaciones de la epistemología genética al campo educativo.

Algunas reflexiones sobre educación y sexismo y La legitimación de un acto ritual: el examen, desde una mirada sociológica, abordan temáticas que cuestionan prácticas institucionalizadas del escenario educativo: el género y el examen.

Por último, se incluye un artículo que enfoca problemas de política educativa y otro que efectúa una reflexión filosófico-metodológica.

En el primero, Una mirada a los Consejos de Escuela desde la Administración de la Educación, se apunta hacia los comportamientos democráticos en la gestión educativa proponiendo analizar los "Consejos de Escuela" generados en la Provincia de Buenos Aires, a partir de 1988, en el nivel superior no universitario.

En el otro, Hacia una mirada histórica, post-metafísica y anticientificista del conocimiento" se convoca desde una mirada histórica, al análisis que recorre desde las posturas post-metafísicas hasta las anticientificistas.

ARTICULOS

CONFIGURACIONES TIPICAS EN LA CONFORMACION DE GRUPOS DE APRENDIZAJE: LA DIMENSION INSTITUCIONAL

Maria Matilde Balduzzi*

Aunque un sujeto se integre a un grupo movido por objetivos explícitos, concientes, relativos a la realización de una determinada tarea -para lo cual coopera voluntariamente en las actividades grupales- esa tarea es afectada por poderosas tendencias emocionales. Con palabras de Bion (1972), el sujeto "no puede evitar entrar en la mentalidad grupal". Este concepto es definido como "la expresión de la voluntad del grupo, a la que cada individuo contribuye en forma anónima". Se trata de una estructura inconsciente que determina al sujeto. Integrar un grupo implica participar de esta estructura conformada a partir de contribuciones anónimas.

A partir de este concepto, Bion discrimina distintas configuraciones que adopta la mentalidad grupal y que operan como estructuras subyacentes determinando los fenómenos de comunicación y liderazgo, detectables en el plano manifiesto. Estas configuraciones se conocen como "supuesto básico de dependencia", de "ataque-fuga" y de "emparejamiento".

Si consideramos las pautas de conducta típicas en un grupo de aprendizaje, podemos postular que éstos tienden a organizarse configurando una estructura de supuesto básico de dependencia: el grupo espera todo del coordinador, los integrantes del grupo sienten que el coordinador está allí para atender sus necesidades, para nutrirlos, para alimentarlos, para enriquecerlos, para proveer todo aquello que el grupo necesita incorporar.

Si el coordinador se niega a satisfacer la demanda grupal anónima de actuar como líder de la dependencia, el grupo modifica su configuración subyacente, adoptando una estructura de supuesto básico de ataque-fuga, lo que se expresa en pautas de conducta de autodefensa: el grupo se defiende atacando o huyendo.

Justamente, se trata de defensas ante la desorganización potencial que

* Lic. en Ciencias de la Educación. Lic. en Psicología. Profesora Adjunta (ordinaria) del Area Psicológica. Univ. Nac. del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

supone el aprendizaje.

Estos supuestos básicos, que son los que encontramos con mayor frecuencia en los grupos de aprendizaje, invaden y perturban la producción grupal, impidiendo o demorando la conformación de un "grupo de trabajo", es decir, un grupo en el cual cada miembro coopera según sus posibilidades para la realización de una tarea expresada como objetivo común compartido. La producción, la creatividad, el trabajo en equipo, la operancia del principio de realidad, definen a estos grupos por oposición a la despersonalización, regresión y alienación que implica un grupo dominado por una estructura de supuesto básico.

En los grupos suelen producirse, además, formas de cambio de estructura denominadas por Bion "aberrantes" y que involucran siempre a otro grupo. Esto ocurre en los grupos de aprendizaje cuando, habiendo pasado a una estructura de supuesto básico de ataque-fuga, si ésta fracasa, el grupo intenta la intervención de una instancia exterior para lograr que el coordinador acceda a sus demandas. Esto suele aparecer, en los grupos de aprendizaje, en forma de reclamos a las autoridades de la organización educativa.

Estas formas que remiten a un "afuera" del grupo, aparecen como un primer intento, aún vacilante, por superar la teorización efectuada sobre "grupos islas". La necesidad de indagar la articulación entre lo que sucede en un grupo y el contexto en que las actividades grupales se desarrollan, lo lleva a Pontalis a demandar a Bion por la estructura determinante de los supuestos básicos. Esta pregunta representa el inicio de un esfuerzo de indagación que apunta más allá del grupo mismo, abriendo visibilidad sobre la dimensión institucional.

Mi propósito es intentar dilucidar la incidencia de determinantes institucionales en la conformación de las configuraciones que tienden a adoptar los grupos de aprendizaje. Me propongo, asimismo, analizar el lugar y la función del coordinador de grupos de aprendizaje a partir de esta formulación.

A diferencia de la "dinámica de grupos", que considera los fenómenos grupales de manera aislada, la corriente conocida como "análisis institucional" ha destacado la inscripción de los grupos en las instituciones: "Un grupo se halla siempre sobredeterminado por instituciones", dice G. Lapassade (1985), y más adelante agrega: "Si se desea analizar lo que ocurre en un grupo, ya sea éste 'natural' o 'artificial', pedagógico o experimental, hay que admitir como hipótesis previa que el sentido de lo que ocurre aquí y ahora en este grupo tiene estrecha relación con el conjunto del tejido institucional de nuestra sociedad".

Sin embargo, concebir al grupo como simple reflejo de lo institucional

conlleva un análisis que culmina con el hallazgo de una determinación económica "en última instancia". Así, el autor mencionado manifiesta: "La experiencia del grupo es la vivencia de un orden estructurante, institucional, que traduce dentro del grupo a la organización de la sociedad y, sobre todo, su organización política, la de la producción".

Abordar desde esta perspectiva lo que ocurre en los grupos de aprendizaje, implicaría considerar la relación sociedad-educación desde una concepción reproductivista. Este abordaje teórico tiene como efecto una actitud de resignado escepticismo en relación a la práctica, ya que no importa el carácter que ésta asuma, siempre conducirá, fatalmente, a la reproducción social y cultural, apoyando y consolidando las prácticas sociales dominantes. Por otra parte, desde un punto de vista epistemológico, puede considerarse que esta concepción carece de la potencialidad heurística que cabe reclamar de una teoría -además de su capacidad explicativa y predictiva- dado el efecto oclisor que produce la ilusión de haber alcanzado una instancia explicativa última. El cuestionamiento del reproductivismo no supone, sin embargo, el retorno a una concepción de la educación en la que ésta aparece con carácter de autonomía respecto a la sociedad. Significa, en cambio, ubicar frente al factor de reproducción, la posibilidad de producción y creación que el dispositivo grupal ofrece.

Teniendo presente, entonces, que los grupos no son un simple reflejo de la organización social, sino que producen formas propias y que estas formas organizan su especificidad a partir de los objetivos grupales y de configuraciones imaginarias particulares para el tipo de institución de la que se trate, cabe cuestionarse acerca del por qué de la frecuencia de los organizadores grupales mencionados, en las situaciones de enseñanza-aprendizaje. Puede postularse que lo impensado en relación a la organización, en virtud de mecanismos de represión y denegación, genera dispositivos que operan en los grupos de aprendizaje como metadefensas que apoyan a las defensas individuales ante el cambio, y ante el aprendizaje en tanto cambio.

El término "metadefensas" es utilizado aquí en el sentido de defensas institucionales que apoyan las que el Psicoanálisis postulara como mecanismos de defensa del yo, para evitar el surgimiento de lo reprimido. No obstante, aquello reprimido retorna en síntomas: detención de la capacidad de pensamiento, agresividad, acting, somatización... Son las "emergencias disociadoras" que R. Kaës (1989) designa como "sufrimiento institucional" y que se oponen a la realización del objetivo explícito de una organización: cuidar, producir o educar....

En las organizaciones educativas, ante el cambio continuo que supone el aprendizaje y la amenaza de surgimiento de "lo impensado" -institucional, grupal o individual- se opone la rigidez y control de las estructuras, las que, a través de sus dispositivos, controlan, conforman, delimitan, áreas de visibilidad y de enunciabilidad. Se constituyen, en consecuencia, grupos que pueden describirse con los rasgos con que Guattari (1976) caracteriza a los "grupos sometidos". En estos grupos, la organización jerárquica de tipo vertical o piramidal, opera para conjurar toda inscripción posible de sin-sentido, impidiendo, simultáneamente, la producción de cortes creadores. En el sistema educativo, la obligación de dejar constancia escrita de cada decisión, revela la función superyoica de la burocracia. La capacidad de enunciación es sustituida por enunciados estereotipados. El éxito obtenido al evitar que lo reprimido retorne, tiene un alto costo para los sujetos: el cercenamiento de la libertad, la creatividad, la capacidad de pensamiento.

En qué consiste este "impensado". Indudablemente, adquiere rasgos propios en cada organización, sin embargo, puede postularse la existencia de constantes fantasmáticas comunes.

Bleger (1966) planteaba que las organizaciones tienden a adquirir la misma estructura y el mismo sentido que aquellos problemas que se proponen enfrentar y resolver. Siguiendo esta hipótesis, cabe cuestionarse acerca de las representaciones que se generan en aquellas organizaciones cuyo objetivo explícito es la educación. Puede postularse que el sistema educativo está atravesado por un conjunto de representaciones que remiten a una noción de insuficiencia. El propósito explícito de educar, con la doble vertiente a la que conduce la etimología -completar desde fuera y desenvolver lo que existe interiormente como potencialidad- conlleva una significación de insuficiencia adjudicada a los educandos, pero asumida por todos los actores del proceso educativo en los diferentes ámbitos y niveles del sistema. Estas representaciones pueden pensarse como constantes fantasmáticas instaladas en un espacio imaginario que, no obstante, son reales en sus efectos. La fantasía de insuficiencia, que alterna con comportamientos defensivos de omnipotencia, negación e idealización, es asignada y asumida por los sujetos generándose como manifestación: falta de autonomía, empobrecimiento de la capacidad creadora y una actitud de desconfianza que remite a lo que Ulloa describe como "institución sitiada". En el aula, en la organización educativa y en el sistema, se reproduce un tipo de vínculo sitiador-sitiado en donde cada uno "supervisa", controlando el accionar de los otros-subordinados desde el marco de lo instituido. Se produce, de este modo, el atrapamiento alienante de docentes y directivos por un aparato

altamente burocratizado. En este sentido puede entenderse en el sistema educativo, en las organizaciones educativas y en los grupos de aprendizaje, la hipertrofia del subsistema de poder, especialmente de los dispositivos normativos y de control, instituyéndose un tipo particular de encuadre y de contrato pedagógico.

Los grupos de aprendizaje se inscriben en este sistema simbólico institucional produciéndose un tipo de vínculo organizado según la estructura denominada por Bion (1972) "supuesto básico de dependencia" y la frecuente oscilación hacia un "supuesto básico de ataque-fuga". Estas estructuras subyacentes, que operan en un plano de latencia organizando el campo grupal, producen efectos, a su vez, sobre el abordaje del objeto de conocimiento, instalándose o afianzándose, una cierta concepción sobre el objeto de conocimiento y sobre el lugar del sujeto ante el mismo y ante los mediadores en el proceso de aprendizaje. Se trata de un saber implícito pero operante, incluso sobre el saber oficial, aquel que se explicita en objetivos y contenidos de aprendizaje. Es un aprendizaje de lo "no dicho" institucional, que apunta y corrobora "matrices de aprendizaje" previamente gestadas y socialmente determinadas (Quiroga, 1987). El alumno aprende a significar su propia experiencia como desconocimiento, aprendizaje al que suele contribuir la actitud del docente -en cualquier nivel que se considere en el sistema educativo- de "partir de cero". Lo anterior, el conocimiento previo, la experiencia previa, en definitiva, el esquema referencial con que el sujeto cuenta, no sirve, es descalificado, ubicándose al sujeto en una permanente situación de ignorancia, debiendo disponerse -ahora sí- a acceder (recibir, incorporar) la "verdad". Verdad que, por supuesto, será signada como desconocimiento en la etapa siguiente.

Se produce, entonces, un curioso efecto de inversión de la finalidad organizacional: las organizaciones destinadas a educar, paradójicamente conspiran contra el objetivo de aprender. Estas organizaciones brindan, por una parte, un marco de contención, proporcionando representaciones comunes y matrices identificatorias, pero provocan, a partir de su "impensado", sufrimiento y alienación para el sujeto.

Aparece aquí la necesidad de pensar "lo que nos piensa y nos habla". En este sentido es posible ir delimitando la función del coordinador de grupos de aprendizaje a partir de un objetivo ineludible: ayudar a que los actores del proceso educativo recuperen su capacidad creadora y de enunciación, generando, por sí mismos, respuestas alternativas a los problemas que enfrentan.

Las matrices de aprendizaje, productos y productoras del imaginario institucional representan un obstáculo (aspecto reproductor del sistema), pero

también ofrecen posibilidades; impiden la producción grupal, pero, en determinadas condiciones, pueden promoverla. Cabe aquí plantearse la posibilidad de remoción de esos obstáculos que asumen el signo de la repetición, y de la liberación de potencialidades orientadas a la realización del cometido primario de la organización (educar-aprender).

Pichon Riviere (1988) planteaba la necesidad de una operación de esclarecimiento que, yendo de lo manifiesto a lo latente, permitiera enfrentar los obstáculos que, como el miedo a la pérdida (de lo conocido) y temor al ataque (por lo desconocido), constituyen una resistencia al cambio que se opone al aprendizaje y la creatividad del grupo. Cabe plantear, asimismo, una elucidación de lo que hay de obstaculizante en lo instituido, permitiendo que lo no dicho institucional se ponga en palabras, ampliándose las áreas de enunciabilidad y generándose, de este modo, instancias instituyentes. Los discursos, las prácticas, los intercambios, siguen pautas instituidas, pero se trata de pautas sujetas a transformación. Frente a lo "imaginario efectivo" que promueve la reproducción y consolidación de lo instituido, aparece una instancia (lo "imaginario radical") por la cual el cuerpo social-histórico produce nuevos conjuntos de significaciones. Frente a los mitos, rituales y emblemas que perpetúan lo instituido, con el apoyo de un disciplinamiento de comportamientos, anhelos e intereses, aparece una potencialidad instituyente, transformadora, productora de utopías.

La organización a la que el grupo pertenece (en este caso, una organización educativa), a través del imaginario institucional sobredeterminará su dinámica, procurando, mediante la repetición de viejas pautas aprendidas, el mantenimiento de ese imaginario efectivo. Frente a esto, el coordinador de grupos podrá oponer, desatándola, la potencialidad transformadora del grupo, en un proceso de esclarecimiento de los temores arcaicos que lo paralizan, pero también de esa lógica de lo instituido que hace de la dimensión institucional -al decir de Lapassade- el negativo, lo impensado, su inconsciente.

Sin perder de vista los objetivos propuestos (aprendizaje, tarea explícita), pero operando simultáneamente sobre los obstáculos que conspiran contra el logro de aquellos objetivos (tarea implícita), se trata de atender a la manera en que operan los atravesamientos institucionales en los dispositivos grupales, operando sobre la tensión burocratización-creatividad que cada grupo resolverá en su singularidad.

Se trata de un proceso de elucidación orientado a que, donde era lo impensado institucional advenga "grupo sujeto". Esto es posible si se alcanzan coeficientes de transversalidad que permitan rupturas creadoras, para lo cual es

preciso diseñar dispositivos pedagógicos acordes con esta finalidad. Sin duda, esto implicará enfrentar las resistencias grupales e institucionales que operarán defensivamente ante el peligro.

La función del coordinador no es la de develar y revelar verdades ocultas desde un lugar de saber -lo cual contribuiría a la conformación de una estructura de supuesto básico de dependencia-, sino la de señalar aquellas rupturas de la racionalidad, insistencias, paradojas, repetición de pautas aprendidas, que puedan operar como analizadores, siendo el grupo quien les otorgará significación. Su tarea, entonces, no es des-cubrir verdades que él, únicamente, conocería, sino abrir la posibilidad a nuevas producciones de sentido.

Resumen En las organizaciones educativas, ante el cambio continuo que supone el aprendizaje y ante la amenaza de surgimiento de "lo impensado" se opone la rigidez y control de las estructuras, conjurando toda inscripción posible de sentido e impidiendo la producción de cortes creadores. Una fantasía de insuficiencia, es asignada y asumida por los sujetos, alternando con comportamientos defensivos de omnipotencia, negación e idealización. Para que los actores del proceso educativo recuperen su capacidad creadora y de enunciación, es preciso que el coordinador atienda a la manera en que operan los atravesamientos institucionales en los dispositivos grupales, operando sobre la tensión burocratización-creatividad que cada grupo resolverá en su singularidad. Se trata de un proceso de elucidación destinado a generar nuevas producciones de sentido, a partir del señalamiento de las rupturas de la racionalidad, insistencias, paradojas, repetición de pautas aprendidas, que puedan operar como analizadores.

Palabras claves

Burocratización - Creatividad - Fantasía de insuficiencia - Elucidación.

Abstract Due to the fact that knowledge implies a continuous change and that it is always possible to find out of the way problems, the institutions in charge of education generally prefer to develop their activities inside stiff, rigorous and controlled structures. A "fantasy of insufficiency" is ascribed to and assumed by the subjects that also show other defensive behaviours as omnipotence, negation and idealization. In order to solve this problem and to help the teachers to recover their creative capabilities, it is necessary for the coordinator to discover in what manner do the institutions affect the groups generating a tension between bureaucratic matters and creativeness that each group will solve using its own means. This is a process of elucidation aimed to point out irrationalities, paradoxes and repetition of learnt patterns, that could help the group to analyse the problem and to develop creative abilities.

Descriptors

Bureaucratic - Creativeness - Fantasy of insufficiency - Elucidation.

BIBLIOGRAFIA

- BION, W. R. Experiencias en grupo, Bs. As., Paidós, 1972.
- BLEGER, J. Psicohigiene y Psicología Institucional, Bs. As., Paidós, 1966.
- CASTORIADIS, C. La institución imaginaria de la sociedad, Barcelona, Ed. Tusquets, 1983.
- GUATTARI, F. Psicoanálisis y transversalidad, Bs. As., Siglo XXI, 1976.
- KAËS, R. "Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones", en Kaës, Bleger, Enriquez y otros. La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos, Bs. As., Paidós, 1989.
- LAPASSADE, G. Grupos, organizaciones e instituciones, la transformación de la burocracia, México, Gedisa, 1985.
- PICHON RIVIERE, E. El proceso grupal. Del Psicoanálisis a la Psicología Social, Bs. As., Ed. Nueva Visión, 1988.
- QUIROGA, A. P. de. "El sujeto en el proceso de conocimiento. Modelos internos o matrices de aprendizaje", en Enfoques y perspectivas en Psicología Social, Bs. As., Ed. Cinco, 1987.
- ULLOA, F. "Consultorio externo pediátrico en la institución hospitalaria", en Revista Argentina de Medicina Psicosomática N° 3.

“ LA TEORIA GENETICA Y EL PROCESO DE APRENDIZAJE ESCOLAR “

*Análisis de las categorías del modelo piagetiano
en relación a la práctica educativa en el nivel inicial.*

Graciela L. Zulberti *

En esta presentación intentaré conformar un marco conceptual que desarrolle algunos aspectos problemáticos sobre las categorías estructurantes de la teoría genética, en relación a la práctica educativa en el nivel de educación inicial.

Estas reflexiones no pretenden ser exhaustivas, sino que brindarán ejes que permitan despejar ciertos nudos conceptuales, que quizás actúen distorsionando las postulaciones mismas de la teoría en cuestión.

También, se hace necesario aclarar que mi cometido no es emitir juicios normativos sobre tal práctica, sino simplemente abrir un espacio de discusión y elaboración crítica sobre esta temática, cuya complejidad implica varios niveles de análisis superpuestos entre sí. Además, y sobre todo, me interesa destacar que no pretendo, en absoluto, desvalorizar el trabajo pedagógico vigente, ya que, debido a factores diversos resulta difícil para los docentes construir los marcos teóricos necesarios que sirvan de soporte a su accionar, advirtiendo que, en una problemática tan compleja como la del aprendizaje escolar, la práctica misma plantea dificultades, para las cuales las hipótesis explicativas de la teoría genética, no son lo suficientemente abarcativas como para resolver la cuestión.

No obstante, la elección de la misma se fundamenta en la gran influencia ejercida por ella en los últimos años en la práctica pedagógica y psicopedagógica, que deviene de la década del sesenta, en la que se mira a la Psicología como la disciplina que garantizará la reforma científica del sistema educativo. En este marco, la teoría genética presenta gran interés, debido a su doble carácter de teoría del conocimiento, que fundamenta respuestas válidas al problema de la construcción de conocimientos, y de teoría del desarrollo que explica la evolución de las estructuras intelectuales, focalizando ciertas nociones involucradas en el proceso escolar.

* Lic. en Ciencias de la Educación. Profesor Adjunto (ordinario) del Área Psicológica. Univ. Nac. del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Desde este contexto, están generadas todas las esperanzas de que la teoría genética permitirá deducir "...los principios metodológicos en los cuales se deben basar los educadores para llevar adelante el proceso educativo..." (Coll, 1989). Esto es tan fuerte, que prontamente se genera una búsqueda masiva de aplicaciones de la teoría genética a la educación, la cual se puede ver muy claramente en los currículums de los diferentes niveles del sistema.

Los desencantos de la década del setenta hacen necesario una revisión de las investigaciones educativas, la cual moviliza especialmente a las que se ocupan de la derivación didáctica de la teoría genética, pues aunque sus aportes son importantes, no redundaron en los beneficios educativos que se pretendían en relación con los esfuerzos desplegados.

Castorina (1984) en su libro "Psicología Genética", expresa que no existe en el momento actual la posibilidad de una instrumentación directa de la teoría psicogenética a la práctica pedagógica. Dicha situación obedece a varias razones entre las que podemos considerar, en primer término, el origen mismo de la explicación genética, que surge a partir de problemas epistemológicos; además, la escuela debe transmitir saberes socialmente válidos pertenecientes a lo específicamente escolar, que sobrepasan las indagaciones que preocupan a la teoría genética; y por último, cabe señalar que la explicación de los procesos de apropiación de las nociones escolares requiere varios niveles de análisis que exceden al específicamente epistémico que desarrolla la teoría de Piaget.

No obstante esto, podemos considerar que el modelo de intervención constructivista aparece predominando, sobre todo en los primeros niveles del sistema; en general, los docentes adhieren al mismo, por lo menos en el plano discursivo.

Ahorabien, podemos preguntarnos a nivel de las prácticas concretas, ¿cómo se operativizan sus hipótesis explicativas?; en la organización de la tarea diaria, los docentes ¿realmente sustentan los supuestos constructivos?; ¿consideran el proceso dialéctico de apropiación?; los interrogantes en este sentido serían interminables, lo cual, requiere realizar un cierto recorte conceptual que seleccione algunos considerados básicos y que, además, sean posibles de rastrear en la instrumentalización de la teoría por parte de los docentes.

El trabajo con docentes y especialmente las conclusiones de mi investigación sobre transformación educativa (1990, DIE), me indica que la toma de conciencia y la reflexión de los supuestos subyacentes a la práctica es problemático en nuestro medio, lo cual se complica aún más en el caso de una teoría como la genética,

debido a varios causales, entre los cuales, podemos mencionar como básico la transposición de una **Teoría Epistemológica** que se validó en el contexto de la Filosofía de la Ciencia, a un campo particular, como es el educativo, convertida en **Teoría Pedagógica**. Otro de los motivos particularmente interesante es la lectura que se hace de la obra de Piaget, que al desconocer los fundamentos epistemológicos, lleva a interpretaciones superficiales, derivadas de comprensiones parciales de los núcleos conceptuales que la vertebran.

Por lo anteriormente expuesto, iniciaré el análisis de las categorías vertebrantes del modelo genético desde el nivel epistemológico, en el cual se ubica como una teoría **interaccionista y constructiva**. Interaccionista, porque plantea que el conocimiento se produce por la interacción entre un sujeto de conocimiento y un objeto a conocer. El sujeto y lo real están entrelazados, "...en tanto el sujeto transforma lo real al actuar sobre él, estructurándolo a la vez que se organiza a sí mismo..." (Castorina y otros, 1989).

El sujeto va al encuentro del mundo, reorganizando sus instrumentos de conocimiento, según los efectos de su acción sobre él.

Surge así, una conceptualización clara del sujeto que plantea la teoría genética, el cual no es un sujeto pasivo, que recibe pasivamente los estímulos provenientes del medio, sino que es un sujeto definido "por lo que hace con la realidad", constituyendo su mundo cognoscitivo y sufriendo modificaciones en tal proceso.

Así, el mundo cognoscitivo del sujeto es el resultado de una actividad transformadora sobre el mundo. Es ACCION sobre el mundo. Esta categoría nodal de la teoría no es siempre bien interpretada. Es muy común escuchar, sobre todo en el nivel inicial, que "los niños aprenden haciendo o manipulando objetos".

¿Cómo es entendida la acción en este contexto? La teoría genética plantea que, desde el punto de vista cognoscitivo, no cualquier movimiento es una acción. Distinguimos en ella cierta intencionalidad y, fundamentalmente, la tendencia a otorgar significación a lo que está fuera del organismo. Estas características permiten hablar de acción y no meramente de movimiento corporal; un sujeto puede moverse mucho y no efectuar un acto de conocimiento; por el contrario, se puede estar quieto "conociendo" en el sentido que plantea la teoría. Esta distinción es básica desde el punto de vista didáctico, pues colaboraría a evitar las distorsiones que surgen de su desconocimiento en la estructuración de las situaciones de aprendizaje, las cuales deben estar pensadas para que el niño realice verdaderamente una acción cognoscitiva; éstas son transformaciones que apuntan a significar, a dar

sentido a lo real.

Por lo tanto, la hipótesis básica de la teoría genética, ya que a partir de ella se construye todo el edificio conceptual, afirma que *la acción es constitutiva de todo conocimiento*. El conocimiento es dependiente de la acción y la acción es productora de conocimiento. El sujeto no conoce más propiedades de las cosas que aquellas que su acción le permite conocer.

En ella, podemos ver la originalidad del punto de vista de Piaget: "...Poner en el punto de partida la acción, es por un lado, sustituir las opciones clásicas (primacía del sujeto en el idealismo o del objeto en el empirismo) con un nuevo enfoque: la del **Vínculo Práctico** (el subrayado es mío), de la interacción efectiva, de la acción objetiva. Pero por otro, es adoptar una perspectiva constructivista que dé cuenta de la constitución del sujeto en tanto sujeto cognoscente y del objeto en tanto objeto de conocimiento..." (García y Ferreiro, 1978).

Piaget, con respecto a la acción, distingue de hecho dos formas que están siempre unidas, pero que son fácilmente disociables para el análisis: la acción física y la acción lógico-matemática.

En "Psicología y Epistemología" (1981), señala: "...La experiencia física corresponde a la concepción clásica de la experiencia, pues consiste en actuar sobre los objetos para obtener un conocimiento por abstracción a partir de estos mismos objetos..."; por el contrario, la "...experiencia lógico-matemática consiste en actuar sobre los objetos pero por abstracción de los conocimientos a partir de la acción y no ya más de los propios objetos...", en este caso, la acción comienza por conferir a los objetos caracteres que no poseían por sí mismos (y que conservan por otra parte sus propiedades anteriores), y la experiencia se refiere a las relaciones entre los caracteres introducidos por la acción en el objeto y no a las propiedades de éste: en este sentido el conocimiento ha sido abstraído de la acción como tal y no de las propiedades físicas del objeto.

Aludiendo al párrafo anterior, se hace necesario analizar el sentido de la palabra abstracción, con el objeto de clarificar su conceptualización real en la teoría, ya que es muy común escuchar, en la educación inicial, que los niños realizan su proceso de aprendizaje desde lo "concreto" a lo "abstracto", considerándose por "abstracto" la utilización de imágenes y palabras para representar objetos reales. Este sentido del término no puede ser confundido: cuando Piaget habla de "abstracción" se refiere al proceso por el cual el niño estructura su conocimiento y no a la habilidad para utilizar imágenes y palabras.

Es importante la distinción efectuada entre dos tipos de abstracción:

abstracción simple y abstracción reflexiva, pues están en la base de la formación de los diferentes tipos de conocimientos. La abstracción simple es la abstracción de las propiedades observables que están en los objetos o, más ampliamente, en la realidad externa. En la abstracción reflexiva, por el contrario, lo que se abstrae no es observable, siendo su naturaleza totalmente diferente a la anterior, en ella el niño crea e introduce relaciones entre los objetos. Aquí, Piaget introduce una hipótesis epistemológica muy fuerte, ya que va a decir que la abstracción simple no puede darse sin la abstracción reflexiva, con lo cual **EL CONOCIMIENTO FISICO NO PUEDE DARSE SINO ES EN UN MARCO LOGICO-MATEMATICO**.

A mi entender, éste es uno de los puntos nodales de la teoría y, en general, el que más distorsiones presenta debido al desconocimiento de la hipótesis anteriormente mencionada, con lo cual se rebate la posición empirista que conceptualiza la percepción como un registro inmediato de lo real, y al aprendizaje como una adquisición secuenciada en función de la sola experiencia.

Concretamente, el modelo genético plantea la **imposibilidad de una lectura directa de la experiencia**, en el decir de Piaget (1981) "...la experiencia no es accesible jamás sino por intermedio de los cuadros lógico-matemáticos, que consisten en clasificaciones, seriaciones, ordenaciones, correspondencias, funciones..."

Por consiguiente, para que un niño observe que una figura es roja y cuadrada, tiene que tener algún esquema clasificatorio de "lo rojo" y "lo cuadrado", en oposición a lo que "no es rojo" y lo que "no es cuadrado". También, podemos señalar que durante el periodo preoperatorio lo inverso es cierto, es decir, la abstracción reflexiva no puede darse sin la abstracción simple; las hipótesis mencionadas generan orientaciones ciertas para la estructuración de la situación didáctica en el nivel inicial.

Entonces, podemos decir que un docente que trabaje desde los fundamentos genéticos, debe tener presente la interdependencia del conocimiento físico y lógico-matemático (y sus subyacentes procesos de abstracción simple y reflexiva), como también, la gradual disociación de las operaciones lógico-matemáticas del contenido del pensamiento.

Según Piaget (1981) todas las acciones tienen dos aspectos: un aspecto observable físico material, en el que la atención del sujeto está orientada a la especificidad del hecho; y un aspecto lógico-matemático, en el que el sujeto pone su atención sobre lo que es general en la acción que produjo el hecho. Durante el periodo preoperatorio los aspectos físicos y lógico-matemáticos de las acciones

continúan siendo relativamente indiferenciados, dominando aún el aspecto físico en el pensamiento del niño. Todo el pensamiento de este período puede interpretarse en términos de una primacía del aspecto “físico-observable”.

Kamii (1989), en “El conocimiento físico: una aplicación de la teoría de Piaget en el preescolar”, considera que las actividades de conocimiento físico constituyen un instrumento de primer orden en la organización de la enseñanza en el nivel inicial. La idea básica es que “...los objetos y sus reacciones son intrínsecamente interesantes para los niños pequeños...”, por lo que deben potenciarse al máximo las situaciones en las que el niño actúe sobre los objetos y pueda observar el resultado de su actuación sobre los mismos.

Además, estas actividades, no sólo hacen que el niño aprenda cosas sobre ellas y sus reacciones, sino que le brindan la oportunidad de confrontar sus esquemas con la realidad, forzando su enriquecimiento y coordinación progresiva (conocimiento lógico-matemático).

También, se hace necesario preguntarnos con respecto a la acción. ¿Cómo procede en la apropiación de lo real?. Las acciones no son acciones aisladas y caóticas, conforman lo que se llama esquemas de acción, entendiéndose por éstos a la estructura general de la acción, que se conserva en el curso de sus repeticiones, consolidándose por el ejercicio y aplicándose a situaciones que varían en función de las modificaciones del medio. Estos esquemas son los que permiten atribuir significación al mundo. Son, en realidad, marcos asimiladores de lo real. Conocer es asimilar el mundo a los esquemas de conocimiento y, simultáneamente, los esquemas de conocimiento se acomodan a la naturaleza de aquél, el cual es incorporado al sistema.

Aquí me permito introducir, siguiendo el artículo de Coll, “La construcción de esquemas de conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje”, una distinción básica para la problemática de la teoría genética en relación con la intervención pedagógica: retomando el concepto de esquema como marco asimilador de la realidad, debemos diferenciar los “esquemas operatorios” de “los esquemas de conocimiento”.

Piaget, entre todos los marcos asimiladores con que cuenta un sujeto en un momento de su desarrollo, selecciona para su estudio los que pueden hacer corresponder con las nociones básicas de la ciencia contemporánea, las cuales no agotan todo el conocimiento posible, por lo tanto, es una falacia reducirlo a estas nociones operatorias -como son el tiempo, el espacio, la causalidad, la lógica de clases y relaciones, el número-; por otra parte, todas categorías constitutivas del

pensamiento y, en general, también nociones de trabajo escolar.

El doble carácter de estas nociones es, probablemente, otra fuente de distorsión en las derivaciones didácticas del modelo, lo cual puede ser despejado considerando que "...los esquemas operatorios se construyen espontáneamente en la dirección de un equilibrio cada vez mayor, dando lugar a modos de interacción entre el sujeto y la realidad progresivamente más ajustados y más ricos..." (Coll C., 1989). En cambio, las nociones escolares no presentan necesariamente esta característica, lo cual justifica la existencia de una "mediación" pedagógica.

De lo dicho anteriormente, se desprende la necesidad de colocar la **equilibración de los esquemas de conocimiento**, en el centro de la **problemática pedagógica**, ya que el gran desafío de los educadores consiste en estructurar estrategias de intervención que favorezcan la revisión, coordinación y enriquecimiento de estos esquemas de conocimiento, entendidos como "...las representaciones que un sujeto tiene en un momento dado de su historia sobre una parcela de la realidad..." (Coll C., 1989).

Ahora bien, los esquemas operatorios intervienen en la elaboración de los esquemas de conocimiento del alumno, condicionando tanto la elección de objetos como la forma misma de apropiación. Por lo tanto, al considerar que los niños del nivel inicial estructuran lo real desde esquemas interiorizados, pero todavía irreversibles, se hace necesario clarificar ciertas preguntas básicas: ¿Cómo es entendida esta irreversibilidad de la acción? ¿Qué posibilidades intelectuales plantea? ¿Qué tipos de preguntas se hacen los niños con respecto a los objetos?

Los niños son "científicos en pequeño", actúan sobre el mundo y se formulan hipótesis, buscan regularidades, tratan de describir variables. Se proponen explicar el mundo incorporándolo al sistema intelectual disponible.

Con relación a lo anterior podemos preguntarnos: ¿Las situaciones que se presentan al niño viabilizan esta teorización? ¿El docente debe permanecer expectante o, por el contrario, intervenir de alguna manera?, y, por consiguiente, ¿qué tipo de estímulo deberá plantear para que se dispare la actividad constructiva?

Esta reflexión se enlaza, naturalmente, con el concepto de aprendizaje que plantea la genética, desde la cual se reformula el esquema clásico de aprendizaje estímulo-repuesta, pues los estímulos son hechos significativos, esta significatividad depende de la posibilidad asimilativa del sujeto.

En lo referido a la estructuración del conocimiento podemos señalar que el docente debe considerar no sólo la estructura intelectual del alumno sino que, como expresa Castorina (1989):

"...el conocimiento de los objetos sociales, físicos, las propiedades geométricas o las idealizaciones matemáticas..." aparecen inscriptas en "...un contexto de significación preestructurado, que deriva de prácticas sociales objetivas, de una realidad social. Las prácticas sociales establecen las situaciones en que se presentan los objetos a ser conocidos, les atribuyen un significado sin el cual no serían indagados por los niños..."

Por lo tanto, la significación que va a establecer la constitución del objeto como objeto de conocimiento, hacia qué objetos dirigirá su actividad constructiva el niño y, por lo tanto, qué estímulos pueden ser "significativos mediante una actividad estructurante depende de prácticas sociales históricamente constituidas" (Castorina y otros, 1989).

Así, considerando que la educación es una práctica social, es necesario destacar que la intervención pedagógica en la constitución de los conocimientos, no puede ser enfocada como si se tratara de un factor externo que actuara sobre un proceso que, en sí mismo, no es social.

El problema de la significatividad nos deriva hacia la cuestión pedagógica del contenido y del proceso en la construcción de los conocimientos. Ultimamente, es muy común escuchar en las escuelas que hay que privilegiar el proceso al contenido, lo cual resulta en toda una literatura pedagógica que versa sobre el vaciamiento de la educación.

Con respecto a esto, podemos observar, en los jardines de infantes (con cierta frecuencia) a los niños seriando, clasificando y, en general, ejercitando "la habilidad" para luego sortear con éxito las pruebas piagetianas, las cuales mostrarían que el niño alcanzó el "tan deseado" nivel operatorio. En este punto, podemos deslindar dos problemáticas: en primer término, si es válido plantearse como uno de los objetivos del nivel inicial que el niño logre la estructura operatoria; y, en segundo término, la pertinencia o no de plantear el funcionamiento de la inteligencia "en vacío". Nada más alejado del real funcionamiento de la misma, pues la estructura no existe fuera del contenido.

En el artículo de Duckworth (1989), "Tener ideas maravillosas", se muestra claramente la importancia del contenido: "...Creo que la inteligencia no se desarrolla sin contenidos. El hacer nuevas conexiones exige en principio tener un cierto conocimiento de algo, para ser capaz de pensar en hacer otras cosas, de preguntar otras cosas nuevas que exigen conexiones mucho más complejas para

comprender el todo. Cuantas más ideas tenga una persona a su disposición, más ideas nuevas se le ocurren y más puede coordinar para todavía crear esquemas más complejos...”.

El mismo Piaget dice que la estructura es de hecho una forma y, como tal, está creada por la actividad del sujeto para estructurar un contenido dado, insistiéndose en la importancia del contexto en el que las operaciones lógico-matemáticas se desarrollan.

Podemos considerar falsa esta dicotomía entre contenido y proceso. Los niños sienten curiosidad y están activos cuando hay algo que les resulta interesante. Establecen relaciones entre las cosas solo cuando hay algo real que los motive a pensar. Las relaciones que establecen constituyen en realidad su marco lógico-matemático.

En la realidad psicológica del niño, su conocimiento general de las cosas no existe aparte y fuera de este marco lógico-matemático. Así, cuanto más variados e interesantes sean los contenidos, es mayor la actividad que se efectúa por parte del niño con el consiguiente beneficio para el aprendizaje.

Ahora bien, ¿cuál es el papel que le cabe al docente en este contexto?. El focalizar los aspectos estructurales del conocimiento hace que los docentes consideren un sujeto epistémico, que conoce según mecanismos invariantes y universales, lo cual, por otra parte, no puede ser desconocido, pero sería deseable que se acercaran a un sujeto psicológico, a ese niño particular que tienen enfrente, que cuenta con un bagaje particular que le brinda ciertas posibilidades de funcionamiento cognitivo; además, no pueden ignorar su estructura de deseo que deviene de su historia afectiva y socio-cultural, en el cual se conforma un sujeto que tiene una manera original de apropiarse de los objetos.

En cuanto a la intervención posible de los docentes, podríamos considerar que se hace necesario un cambio de mirada hacia aspectos más dinámicos de la teoría; me refiero a las estrategias de resolución de problemas. Enfoque de todas maneras controvertible, ya que los mecanismos de formación de las estructuras son en gran medida inconcientes. En el decir de Piaget (1976):

“...El niño no puede reconstruir de forma inmediata, por tomas de conciencia, el proceso de constitución que lo llevó a una categoría o a un concepto. Su pasado intelectual le es enteramente desconocido y solo progresivamente puede apropiarse de sí, pero reformulándolo trabajosamente...”.

De todas maneras, en relación con estos aspectos dinámicos se presentan como válidos cuestionamientos como los siguientes: ¿se puede intervenir en el mecanismo de formación de las estructuras?, ¿cuál es la intervención posible de los educadores?. Las investigaciones que trabajan en este sentido nos orientan hacia el medio social y cultural del niño. El docente centraría su trabajo operando modificaciones en las situaciones que el niño enfrenta, estructurándolas de tal manera que puedan ser vivenciadas como problemáticas y se tenga interés en resolverlas.

Para poder rastrear cómo se opera desde lo dinámico en el medio escolar se tomarán los siguientes aspectos:

- Los objetivos finales que se proponen los docentes
- El papel que juega el conflicto en los procesos constructivos
- De qué manera se conceptualizan los errores en que incurren los niños en el camino que recorren para acceder al conocimiento.

El objetivo básico que se propone el docente que trabaja con los supuestos de la teoría genética es que el niño aprenda constructivamente. No obstante, se requiere analizar la operativización del mismo, lo cual nos lleva a cuestionar la "supuesta constructividad" del niño. En primer término, según la conceptualización de la psicología genética que marca notas distintivas para este proceso, ¿la orientación que marcan los docentes viabilizan realmente procesos constructivos?

Este análisis es nodal en el nivel inicial, pues el niño se encuentra ante un mundo a construir, un mundo que debe comprender. Esto no puede hacerse desde un proceso mecánico, sino desde procesos de equilibración dinámicos que implican una apropiación genuina y original, que avanzan involucrando conflictos, errores y reformulaciones. Esto es realmente problemático, porque el quid está en no coartar este proceso y tampoco dejarlo al libre albedrío, sino en lograr intervenciones en las situaciones que disparen esta actividad constructiva maximizando las posibilidades del sujeto.

Además, como el tiempo pedagógico tiene límites, posiblemente en muchas oportunidades se tienda a forzar "la toma de conciencia", lo cual es fuente de distorsión de las postulaciones de la teoría, ya que un saber en acto no pasa directamente a su representación conceptual: por lo tanto, pedir una explicación verbal descontextuada del momento constructivo en que se encuentra el niño no tendría sentido, excepto que nos ubiquemos en una posición empirista, desde la cual la verbalización demuestra lo que verdaderamente es capaz de hacer un sujeto.

El docente debe alentar la autocorrección del niño o de los niños entre sí, ese

ir en el camino de la reconstrucción del conocimiento se dará por tomas de conciencia progresivas por parte del sujeto. El docente no puede juzgar en este sentido.

Con respecto a esto, Inhelder (1975) expresa:

“... Insistimos en el hecho de que no procedemos en modo alguno de acuerdo a lo que se llama en general programación; por el contrario, procuramos evitar que la situación experimental suscite por sí misma respuestas correctas, lo que iría contra el principio de la necesidad de una actividad constructiva por parte del niño. Nosotros no tememos las soluciones incorrectas en tanto y en cuanto ellas revelan una actividad auténtica del pensamiento en evolución...”.

¿Cómo se produce el progreso cognoscitivo según el modelo genético?. Las investigaciones indican que se daría por la gradual coordinación de los esquemas subyacentes a las nociones que permite, a partir de errores y reformulaciones, resolver el problema que origina el conflicto. Ahora bien, en esta resolución, ¿actúa sólo el nivel estructural?, es decir, ¿un niño que tiene “la” estructura pertinente resolvería la cuestión?. Aunque no podemos negar que el desarrollo pone límites al aprendizaje, desde lo dinámico, las investigaciones han focalizado las estrategias del sujeto para la resolución, en las cuales se actualizan no sólo el nivel estructural, sino también las teorías que dirigen las secuencias de acciones que el sujeto realiza.

Esto es fundamental para un docente que intente trabajar con la dinámica psicogenética, ya que, además del nivel estructural, debe considerar las teorías que subyacen a cada secuencia de acción para de esta manera plantear contraejemplos que lo pongan en contradicción y las hipótesis ya no puedan ser sostenidas; o en caso contrario el niño estructure soluciones de compromiso, las cuales desde el punto de vista adulto son erróneas, pero que encierran en sí mismas una actividad constructiva.

Una distorsión bastante frecuente con respecto a este aspecto, es considerar que la actividad constructiva, exige el permanente bombardeo de conflictos. Esto no es así, en primer término, al diferenciar entre perturbación y conflicto sabemos que determinadas situaciones pueden originar perturbaciones que no siempre se vuelven contradicciones concientes; y en segundo término, debemos considerar el momento del proceso constructivo en el que se interviene pedagógicamente.

Si el niño está en un momento de ampliación y consolidación del sistema, los contra-ejemplos que servirían para suscitar la toma de conciencia del conflicto son

ignorados. En cambio, si los contra-ejemplos son planteados cuando el sistema está en crisis, actuarían ayudando a reformular las hipótesis y lograr la solución del problema. Por lo tanto, son legítimas las actividades que el docente proponga para lograr actividades constructivas, aún cuando el niño hipotetice basado en teorías consideradas erróneas por el adulto.

E. Duckworth (1989) señala, que es casi imposible a un docente saber cuál es el momento exacto para hacer la pregunta que dispare la actividad constructiva, con lo cual podríamos pensar que esas preguntas se las tendrían que formular los propios niños. Según la autora, el docente se limitaría a crear las condiciones adecuadas para que el niño avance, utilizando al máximo sus posibilidades intelectuales y los instrumentos con que cuentan para resolver las situaciones. Los niños preguntan, buscan sus propias respuestas, apelando a la creatividad que es el particular modo de accionar sobre los objetos, ensayando múltiples medios para lograr el equilibrio.

Lo que es importante señalar, en cuanto al énfasis colocado en el alumno como protagonista del aprendizaje escolar, es que los procesos constructivos que tienen lugar en la escuela, aunque tienen como condición necesaria la interacción entre un sujeto y un objeto, no pueden ser reducidos a un vínculo con carácter individual y cerrado a la influencia de otros.

Con respecto a esta cuestión, C. Coll (1990) en su artículo "Acción, Interacción y Construcción del Conocimiento en Situaciones Educativas" expresa, que si bien "...la actividad autoestructurante está en la base del proceso de construcción del conocimiento y tiene en efecto unas leyes propias que deben respetarse, ello no implica en absoluto que sea impermeable a la influencia del profesor y de la intervención pedagógica...", más aún, "...hay razones para conjeturar que es esta influencia la que hace que la actividad del alumno sea o no autoestructurante y tenga, en definitiva un mayor o menor impacto sobre el aprendizaje escolar...".

A mi entender, los distintos aspectos desarrollados en este trabajo sobre las categorías de la teoría genética y sus derivaciones didácticas, permite visualizar la existencia de ciertos planteamientos teóricos y prácticos que, sustentándose en el modelo piagetiano (no siempre bien entendido), distorsionan las características propias del aprendizaje escolar. Así, podríamos enumerar diversidad de propuestas y prácticas concretas que sugieren, en el decir de Coll "...que el verdadero aprendizaje es el que tiene lugar al margen de la enseñanza, el que es fruto de una actividad no solo estructurante, sino también individual y básicamente

intrapersonal...”, lo cual implica desplazar del proceso de aprendizaje escolar a los vínculos de interacción entre los alumnos y el maestro, condición fundante del mismo.

Del análisis se desprende la imposibilidad de la teoría genética de explicar el aprendizaje escolar, además, de la necesidad imperiosa de ampliar el espectro teórico que permita abarcar su complejidad, profundizando el estudio de los mecanismos de interacción entre el maestro y los alumnos.

En suma, es urgente repensar el rol docente, tan desdibujado en las propuestas constructivistas, teniendo presente que, según sean la calidad de sus intervenciones pedagógicas, se favorecerá, en mayor o menor medida, la riqueza de los procesos cognoscitivos de los niños y sus consiguientes producciones escolares.

Resumen El artículo intenta abrir un espacio de discusión sobre las aplicaciones en la práctica educativa (centradas en el nivel de educación inicial) de las categorías estructurantes de la Epistemología Genética.

Se abordan fundamentalmente los problemas que ocasiona la traspolación de una teoría epistemológica a un campo particular como es el educativo, convertida en teoría pedagógica.

En este contexto, se resignifica la noción misma de aprendizaje escolar como proceso mediado, en el cual es importante la actividad autoestructurante del alumno, pero valorando el papel del docente que con su intervención pedagógica favorece, en mayor o menor medida, al despliegue de los procesos cognoscitivos de los alumnos y sus consiguientes producciones escolares.

Palabras claves

Psicología Educativa - Epistemología Genética - Constructivismo - Aprendizaje Escolar.

Abstract The article intends to open up a space of discussion on the applications, in the educational practice (focused on the elementary education), of the structuring categories of Genetic Epistemology.

It gets down to, basically, the problems caused by the transposing of an epistemologic theory into a particular field as it is the educational one, turned into a pedagogical theory.

In this context, it is acknowledged the idea of the school training period as a mediated process in which the student's self structuring activity is significant, but valuating the teacher's role, who, with his pedagogical control favours, as far as possible, the display of the student's cognitive processes and his resulting school production.

Descriptors

Educational Psychology - Genetic Epistemology - Constructivism - School Learning.

BIBLIOGRAFIA

- CASTORINA, J. "Psicología Genética". Buenos Aires, Miño y Davila Editores. 1984.
- CASTORINA, J. y Otros "Problemas de Psicología Genética". Buenos Aires, Miño y Davila editores. 1989.
- COLL, C. "El Marco Curricular en una Escuela renovada". Madrid, Ed. Popular. 1988.
- COLL, C. "Psicología Genética v Aprendizaje Escolares". México, Siglo XXI. 1989.
- COLL, C. "Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento". Buenos Aires, Paidós. 1990.
- DUCKWOTH, E. "Tener ideas maravillosas" en "Psicología Genética v aprendizajes escolares." Op. cit.
- FERREIRO, E. "Los hombres de la historia, Piaget". CEAL. 1984.
- GARCIA, R. "El desarrollo del sistema cognitivo y la enseñanza de las ciencias" en Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación (Nro. 42). México. 1982.
- GARCIA, R. y FERREIRO, E. "Introducción a la versión castellana" de "Introducción a la Epistemología Genética de Jean Piaget." Buenos Aires, Paidós.
- INHELDER, B.; SINCLAIR, H. y BOVET, M. "Aprendizaje v Estructuras de Conocimiento". Madrid, Morata, 1975.
- KAMII, C. y DEVRIES, R. "La teoría de Piaget y la educación preescolar". Madrid, Visor Libros. 1985.
- KAMII, C. "El conocimiento físico: una aplicación de la teoría de Piaget en Preescolar" en "Psicología Genética v Aprendizajes Escolares". Op. cit.
- PIAGET, J. "La Equilibración de las Estructuras Cognoscitivas". México, Siglo XXI. 1975.
- PIAGET, J. "La toma de Conciencia". Madrid, Morata. 1976.
- PIAGET, J.; INHELDER, B. "Psicología del niño". Madrid, Morata. 1980.
- PIAGET, J. "Psicología v Epistemología". Barcelona, Ariel. 1981.
- PIAGET, J. "Psicología de la Inteligencia". Buenos Aires, Ed. Psique. 1987.
- PIAGET, J. "Estudios de Psicología Genética". Buenos Aires, M.C. Editores. 1990.
- ZULBERTI, G. Trabajo de investigación "El perfeccionamiento docente obligatorio como alternativa válida en la transformación de la práctica educativa". Dirección de Investigaciones Educativas. Informe final. 1990.