

**PIAGET Y LA DISCUSIÓN SOBRE LA INTELIGENCIA. UN ANÁLISIS AL TEXTO *EL
DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EN EL NIÑO (1936)***

JACKELINE ACHIARDI ORTIZ

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN BOGOTÁ – 2020

**PIAGET Y LA DISCUSIÓN SOBRE LA INTELIGENCIA. UN ANÁLISIS AL TEXTO *EL
DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EN EL NIÑO (1936)***

JACKELINE ACHIARDI ORTIZ

Trabajo de grado para obtener el Magister en Educación

Asesor:

CARLOS JILMAR DIAZ SOLER

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN BOGOTÁ - 2020

AGRADECIMIENTOS

En nuestro camino de vida encontramos grandes propósitos como lo es hacer una maestría. En esta búsqueda, encontramos personas que nos ayudan y apoyan para poder desarrollarlo con éxito y armonía. Es por esto que agradezco infinitamente a mi mamá Amalia, mi abuelita Diva, mi hermana Natalia y a Jairo por su apoyo incondicional. De la misma forma, al profesor Carlos Jilmar Diaz por su guía constante y paciencia.

Contenido

RESUMEN	1
ABSTRACT	1
INTRODUCCIÓN.....	2
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	8
JUSTIFICACIÓN.....	9
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	11
MARCO DE REFERENCIA	12
METODOLOGÍA.....	17
ANTECEDENTES	22
CAPÍTULO I.....	29
LA DISCUSIÓN DE LA INTELIGENCIA Y LA ESCUELA.....	29
1.1 LA ESCUELA NUEVA	32
1.2 LA INFLUENCIA DE DARWIN Y SPENCER: PERSPECTIVA ASUMIDA POR LA ESCUELA NUEVA	36
1.3 LA ESCUELA NUEVA Y SU DISCUSIÓN SOBRE LA PEDAGOGÍA.....	38
CAPÍTULO II.....	41
PIAGET: SU OBRA Y SU INFLUENCIA.....	41
2.1. PIAGET EN LA ESCUELA Y EL CURRÍCULO	47
2.2. EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EN EL NIÑO: LA OBRA DE PIAGET	51
CAPÍTULO III	55
EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EN EL NIÑO	55
CONCLUSIONES.....	71
BIBLIOGRAFÍA.....	79

Tabla de mapas

Mapa 1 Plano interno y externo del desarrollo de la inteligencia.	57
Mapa 2 Teorías de la adaptación	58
Mapa 3 Tipos de inteligencia, funciones y estadios	67
Mapa 4 Desarrollo de la inteligencia de acuerdo con Piaget.....	69

RESUMEN

Finalizando el siglo XIX y hacia las primeras décadas del siglo XX, en el marco de la *Escuela Nueva*, surgieron algunos interrogantes que intentaron responder distintos intelectuales de la época acerca de la infancia escolarizada y la intelección sobre la manera de comprender al niño. Entre ellos, Piaget aportó desde su perspectiva una teoría acerca de la inteligencia del niño y del cómo se desarrolla al preguntarse: ¿cómo aprenden los menores? Sus respuestas fueron asumidas en la discusión sobre la Escuela y la forma en la que se veía al infante, lo que contribuyó a una transformación de la escolarización de los infantes a nivel mundial y nacional, pues sus aportes han perdurado hasta nuestros días. Por esta razón, **PIAGET Y LA DISCUSIÓN SOBRE LA INTELIGENCIA. UN ANÁLISIS AL TEXTO *EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EN EL NIÑO* (1936)** es una investigación cuyo fin es comprender y analizar el discurso de Piaget en cuanto a las categorías de *inteligencia, infancia y escuela*.

ABSTRACT

At the end of the 19th century and towards the first decades of the 20th century, within the framework of the *New School*, some questions arose that different intellectuals of the time tried to answer concerning schooled childhood and intellection about how to understand the child. Among them, Piaget contributed from his perspective a theory about the intelligence of the child and how it develops by asking: How do children learn? His responses were assumed in the discussion about the School and the way in which the infant is analyzed, which contributed to a transformation of the schooling of infants at worldwide and national levels, so that his contributions have lasted to this day. For this reason, **PIAGET AND THE DISCUSSION ON INTELLIGENCE. AN ANALYSIS TO THE TEXT *THE DEVELOPMENT OF INTELLIGENCE IN THE CHILD***

(1936) is an investigation whose purpose is to understand and analyze Piaget's discourse regarding the categories of intelligence, childhood and school.

INTRODUCCIÓN

La educación es un proceso necesario para todos los grupos humanos. Este proceso se manifiesta a través de la historia de manera particular, según el momento y las creencias de cada temporalidad que marcan la manera de comprender la escuela. En el caso de la presente investigación se abordará la Inteligencia como problema y su relación con la infancia escolarizada. Para ello, se analizará cómo Piaget asume la pregunta por estas tres categorías, en el marco de la “*escuela nueva*”, finalizando el siglo XIX y hacia las primeras décadas del siglo XX.

Para ello, se tomará como referente principal la obra de Piaget: “*El desarrollo de la inteligencia en el niño*”, publicada en francés en 1936, cuya editorial para el análisis al español es Crítica Barcelona, publicado en 1977. Y se buscará responder a la pregunta: ¿Cómo asume Piaget la discusión acerca de la inteligencia, la infancia, y la escolarización?

Según algunos historiadores, la idea de infancia es una construcción histórica que se viene visualizando desde mediados del siglo XVII, cuando surgen los grandes quiebres epistemológicos que implican una naciente visión sobre el hombre, el niño, el adulto y su ubicación dentro de la imagería de la naciente sociedad capitalista.

Por ejemplo, en el texto “El niño y la vida familiar en el antiguo régimen”, Philippe Ariès (1960)¹, señala que al niño se le da identidad de existencia, confiriéndole inmortalidad a su alma y figurando como una entidad particular diferente del adulto; es decir, que el niño se visibiliza socialmente, se le comienza a ver como un ser que necesita de vigilancia, que tiene un proceso de desarrollo diferente al del adulto, con necesidades especiales de protección, con un modo propio de vestir, esto se evidencia porque se le comienza a ser partícipe de eventos sociales, representaciones pictóricas, referencias literarias; comenzando a tener, así, un papel significativo en el acontecer social, figurando como un integrante independiente y definido con un rol específico en la entidad familiar y social. Comienza a ser pensado como menor y asumido socialmente como parte de la sociedad con una personalidad independiente y deja de ser pensado como un adulto pequeño.

Para el Antiguo Régimen, se identificaba al niño por las representaciones que se hacían de su gracia, de su ingenuidad, de su pintoresco y bizarro actuar. Como si fueran adultos inmaduros. Entonces, el infante aparecía en sociedad en distintos momentos, situaciones, anécdotas y eventos socialmente importantes. Esto significa, según Ariès (1960), que el niño aparecía en sociedad haciendo parte de la vida de los adultos. Pero no había diferencia por la infancia, no se consideraban sus particularidades físicas y mentales. No existía una consideración particular de la necesidad de su cuidado. Esto se reflejaba, además, en la costumbre de enterrarlos sin bautizar y en cualquier parte, como si fueran entidades sin alma y no merecieran las consideraciones de la religión, Ariès

¹ Philippe Ariès (1914 - 1984) nació en Francia y fue un historiador quien utilizó retratos para analizar la vida cotidiana de la infancia y en general de la sociedad. Se destacó por estudiar la relación de la sociedad con la muerte y sus distintas formas de asumirla.

lo compara como el entierro de un perro; es decir, como si fuera un animal más que se puede reemplazar por otro (1960, pág. 6).

Cuando la sociedad comienza a fijarse en el niño y lo asume en su papel independiente, empiezan a aparecer en representaciones pictóricas denominadas *el Putto*, pinturas de niños desnudos o semidesnudos que se caracterizaban por reflejar la inocencia del niño, aspecto que fue socialmente aceptado, en gran medida, gracias a la Iglesia católica. En el siglo XVIII, después de comenzar a pintar niños muertos o niños presentes en las muertes de sus padres, se percibe un sentimiento hacia los infantes y son notables en las pinturas los detalles de los niños.

La mayor visibilidad de los niños da lugar al “maltusianismo y las prácticas anticonceptivas” (Ariès, 1960)², empieza a aparecer las vacunas, finalizando el siglo XIX, en donde los padres muestran una preocupación con la mortalidad de sus hijos y comienzan a vacunarlos y a introducir prácticas de higiene en sus familias. De la misma forma, la jerga infantil juega un papel importante porque son las nodrizas las que se encargan de enseñar a los niños el lenguaje, son sus primeras instructoras.

En cuanto a la escolarización, en su *Didáctica Magna*, Comenio³ (1592-1670) propuso para la época, una discusión en pedagogía basada en los principios del orden y la repetición. Los niños empezaban su colegiatura alrededor de los nueve años, aunque la edad no era importante en este

² Las prácticas del maltusianismo se refieren refiere a las distintas prácticas para el control y reducción de la natalidad como el celibato o abstinencia.

³ Nació en 1592 en República Checa y murió en 1670 en Amsterdam. Fue un filósofo, teólogo y pedagogo quien creía en que la educación ayudaba a desarrollar al hombre. Su mayor aporte fue *Didáctica Magna* escrita en 1630 la cual pretende ser un manual pedagógico en donde propone separar a los niños por edades, sistematizar los procesos educativos y tener en cuenta al niño.

periodo histórico, se dejó de mezclar al niño con el adulto. En el siglo XVIII esta escolarización era destinada a grupos sociales privilegiados.

En esta reconstrucción histórica también sale a relucir Rousseau (1712-1778), quien en el siglo XVI presenta al niño como un ser que debe pasar por estadios de desarrollo de diferentes edades, hasta convertirse en adulto. Aquí, el niño debe desenvolverse de forma natural, es decir de acuerdo a sus propias necesidades desde sus sentidos y la experiencia y experimentación hasta que llega a la razón. Así, define a la infancia Palacios como “un conjunto de estados sucesivos que, progresivamente, conducen al hombre” (1979, pág.23) e insiste en que la educación del niño debe centrarse en él, y debe “estimular el deseo por aprender como un aspecto vital de la vida” (Palacios, 1979, pág.27).

Cuando el niño empieza a ser una preocupación de la sociedad, aparecen las escuelas en el siglo XVII, organizadas como internados y dirigidos por los Jesuitas con el fin de educar básicamente en pro de la religión y la moral religiosa; además de enseñar a leer, escribir, sumar y restar, la escolarización de la población se asume como una forma de “alejar al alumno de todo tipo de problemas y perversiones de la sociedad” (Palacios, 1979, pág.9).

A finales del siglo XIX y en las primeras décadas del XX hubo un cambio en la escuela como consecuencia de la guerra, de la importancia del ser humano en la sociedad, del cuestionamiento de la religión. Surgen las ciencias humanas, que generaban “nuevos saberes sobre lo humano, con pretensión de cientificidad” (Sáenz, 2003, pág. 13), hecho que a su vez ocasionó la reorientación de las prácticas pedagógicas para que el ser humano fuera el principal objeto de estudio y, en esta etapa de la pedagogía, además, la instrucción cobra relevancia.

Así, surge La *Escuela Nueva* como un movimiento político pedagógico, que se opone a la pedagogía tradicional y cuyo centro es el Infante en “su libertad y su autonomía” (Palacios, 1979, pág. 17). Desde este momento histórico, la pedagogía y su discurso fueron un “escenario desde donde se estaba indicando: qué es un niño, cómo se desarrolla, cómo estimular su interés y las características que debe tener el conocimiento a enseñar” (Díaz, 2013, pág. 126) con la pretensión de que el niño desarrolle su intelecto. Se empieza así, a pensar la escuela “por y para el niño” (Palacios, 1979, pág.18). La *Escuela Nueva* toma como base la psicología evolutiva y la sociología buscando adaptar sus postulados a los infantes. Su pretensión era preparar “al futuro ciudadano, un hombre consciente de la dignidad de todo ser humano” (Palacios, 1979, pág. 30). Varios pensadores hacen parte de este movimiento. Dewey⁴, Claparède⁵, Kerschensteiner⁶, Montessori⁷, Decroly⁸, Ferrière⁹, Wallon, Luzuriaga¹⁰, Freinet¹¹ y Piaget que, también formó parte del movimiento y suscitó una discusión en torno al desarrollo del niño siendo uno de los fundadores del cambio de

⁴ John Dewey (1859 – 1952) fue un psicólogo, filósofo y pedagogo estadounidense, quien propuso que el ser humano debía educarse para adaptarse al ambiente. Entre sus obras se destacan *Naturaleza y conducta humanas, Experiencia y naturaleza, La búsqueda de la certeza, El arte como experiencia, Experiencia y educación y Libertad y cultura.*

⁵ Édouard Claparède (1873-1940) fue un psicólogo, neurólogo y pedagogo suizo quién defendió la pedagogía activa y el juego dentro del aula de clases para desarrollar la personalidad de los niños. Propuso que las actividades debían centrarse en los intereses de los niños.

⁶ Georg Kerschensteiner (1854 –1932) fue un alemán quien propuso una pedagogía titulada como educación *social* en donde expone que es de gran importancia la relación de la escuela con la comunidad, pues el niño debe trabajar en pro de ésta. De la misma forma se preocupó por la educación cívica, por la educación en valores y el trabajo al servicio de los demás.

⁷ María Montessori (1870-1952) fue una pedagoga italiana quien diseñó una propuesta pedagógica enfocada en los de niños de preescolar, en la cual usaba material didáctico para que los infantes realizaran sus propios descubrimientos.

⁸ Ovide Decroly (1871- 1932) fue un médico, psicólogo y docente belga, quien realizó una propuesta pedagógica que consistía en que al niño se le debía respetar el desarrollo de la propia personalidad, con el fin de prepararlo hacia la libertad de su ser. Fue en contra de la pedagogía tradicional y de los métodos pasivos en la escuela.

⁹ Adolphe Ferrière (1879-1960) nació en Suiza y se dedicó su vida a la pedagogía. Fue un precursor importante de la Escuela Nueva y escribió obras como *Transformemos la escuela (1920), La escuela activa (1922), El progreso espiritual (1927) y La liberación del hombre (1942).*

¹⁰ Lorenzo Luzuriaga (1889-1959) fue un pedagogo español, quien defendió la Escuela Nueva en España y fundó la Revista Pedagogía en 1922. En su obra *La Escuela única* plasma la escuela ideal, en la cual propone métodos y didácticas innovadoras.

¹¹ Célestin Freinet (1896 - 1966), fue un pedagogo francés, quien gestó el llamado “materialismo escolar” producto de sus estudios en el marxismo y la filosofía krausista y del marxismo.

pensamiento en la escuela, teniendo en cuenta que la educación es el producto de una práctica social que se ha modificado en la historia por tensiones entre lo social y lo político.

Ahora bien, la discusión sobre la inteligencia empieza a ser asumida desde ciertos marcos y se relacionó con el aprendizaje escolar. Desde la denominada Escuela Tradicional la inteligencia era parte del aprendizaje desde la memoria; es decir, los estudiantes considerados más inteligentes eran aquellos que retenían la información de forma exacta como el maestro la enseñara. Al mismo tiempo ser inteligente significaba ser ordenado, regulado y disciplinado y por esta razón muchos fueron tildados al no cumplir con los requerimientos en la escuela. Luego, cuando cambia la idea de escuela y la concepción del infante, cambia la concepción de Inteligencia que se visualiza como una manera distinta de aprender, como una capacidad humana cognitiva que el niño debe desarrollar.

Hubo muchos pensadores quienes estudiaron la inteligencia en el espacio temporal de la *Escuela Nueva*, entre ellos están: Henry Wallon (1879-1962) quien se preguntó acerca del pensamiento como un conjunto de la psique, la inteligencia y la afectividad; Bühler Charlotte (1893-1974) quien realizó experimentos conductistas para determinar el nivel de inteligencia de los niños; Charles Spearman (1863-1945) quien con su teoría relacionó a los escolares como inteligentes de acuerdo a su CI y el buen desempeño en algún área; Édouard Claparède (1873-1940) quien creyó que la inteligencia surgía cuando los instintos y hábitos fallaban entre otros. Del mismo modo, Piaget propuso una discusión acerca de la inteligencia al llevar el método científico a los estudios del ser humano, específicamente al infante, creando así una “*ley del desarrollo de la inteligencia*” que ha influenciado la manera de trabajar en la escuela y la forma de enseñanza, al concebir el aprendizaje como un hecho y al niño como un sujeto activo del mismo.

Desde ese momento, la inteligencia se consideró como un proceso mental que debía desarrollarse paulatinamente y que contenía unos estadios que se suceden unos a otros cuando son alcanzados gracias al factor social, según Piaget señala. Sus postulados incidieron en la escuela a través de políticas educativas y el currículo, pues se piensa al niño teniendo en cuenta los postulados de desarrollo cognitivo propuestas por el autor.

En ese orden de ideas, la presente investigación tiene tres capítulos: en el primero se abordará el clima intelectual que da pie al surgimiento de la *Escuela Nueva* en donde algunos pensadores contribuyeron a ello; en el segundo capítulo se abordarán los postulados generales de Piaget y su influencia y en el tercer capítulo el problema de la inteligencia desde la perspectiva de Piaget específicamente en el texto “*El desarrollo de la inteligencia en el niño*”.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Finalizando el siglo XIX y hacia las primeras décadas del siglo XX, en el marco de la *Escuela Nueva*, surgieron algunos interrogantes que intentaron responder distintos intelectuales de la época acerca de la infancia escolarizada y la intelección sobre la manera de comprender al niño. Entre ellos, Piaget aportó desde su perspectiva una teoría acerca de la inteligencia del niño y del cómo se desarrolla al preguntarse: ¿cómo aprenden los menores? Sus respuestas fueron asumidas en la discusión sobre la Escuela y la forma en la que se veía al infante, lo que contribuyó a una transformación de la escolarización de los infantes a nivel mundial y nacional, pues sus aportes han perdurado hasta nuestros días.

Los postulados elaborados por Piaget han sido usados para justificar una transformación de la escuela; así mismo, los cambios en los currículos, en las metodologías, hasta en la forma en que se

significa al niño en el aula de clase. Además, su literatura ha sido la base de otras investigaciones que han permitido crear propuestas pedagógicas.

En cuanto a la inteligencia, es una palabra que se ha resignificado a través del tiempo y que cobró importancia cuando Piaget la teorizó en el contexto de la *Escuela Nueva*. Ahora, en nuestros contextos académicos actuales, esta palabra se ha naturalizado en las aulas de clase y en la sociedad en general¹². Pero realmente ¿qué es la inteligencia? En la academia, especialmente, en escenarios de discusión pedagógica, se ha insinuado que un niño inteligente es aquel que va a la escuela; de la misma forma, existe un imaginario común en el que un niño inteligente es aquel que obtiene los mejores promedios o notas.

En el anterior marco, Piaget, usado en la escuela, contribuyó a marcar un cambio importante en la concepción de aprendizaje aportando una manera de comprender la inteligencia y por ende al niño. De esta forma, esta investigación pretende trabajar una de las obras de Piaget “*El desarrollo de la inteligencia en el niño*” con el fin de responder la siguiente pregunta: ¿Cómo concibe Piaget la inteligencia?

JUSTIFICACIÓN

Piaget y la discusión sobre la inteligencia. un análisis al texto el desarrollo de la inteligencia en el niño (1936) es una investigación que, como todo proyecto, pretende responder una incógnita, resolver una duda o tiene el fin, como es el caso, de comprender una problemática en un espacio y/o tiempo determinados. Este proyecto gestado en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en la Maestría de Educación, pertenece a la línea de investigación “incidencias de los

¹² Cuando hablamos de naturalizado nos referimos a la introducción de la idea de *inteligencia* a la consciencia de los sujetos de una sociedad por el desconocimiento que se tiene de la misma, el cual termina siendo un constructo político e ideológico que se vuelve cotidiano y de sentido común para la sociedad. Por esto, usamos la frase, sobre todo en contexto académico, “Su niño es inteligente” sin tener una consciencia real de lo que significa.

Discursos, Representaciones e imaginarios en la Acción Educación y Social” porque es el espacio de construcción de un saber frente a la investigación presente que tiene tres categorías principales: la *inteligencia*, la *infancia* y la *escolarización*. Esta línea permite establecer relaciones cognitivas entre las categorías y el discurso de Piaget reconstruyendo y analizando sus postulados desde un contexto específico que es el siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX.

Así mismo, se adscribe en el énfasis de Ciencias Sociales, Ética, Política y Educación porque en esta se plantea fabricar saberes en la teoría social y en la construcción de *inteligencia* se puede analizar la visualización de la infancia y de la Escuela desde la perspectiva de Piaget, pues al cambiar el paradigma que se tenía hacia el niño y sus procesos mentales surge una transformación en la escuela, en las políticas curriculares y comportamientos del mundo hacia el niño.

Es por esto, que esta investigación se inmiscuye en la discusión de la *inteligencia* y la *infancia escolarizada*, tomando como fuente para el análisis un texto de Piaget, específicamente “*El desarrollo de la inteligencia en el niño*”, con el fin de comprender el discurso del autor, pues la sociedad actual ha tenido cambios significativos en su historia en donde el niño empezó a ser el centro de atención de la escuela, de la sociedad y que la *inteligencia* se convierte en un asunto importante porque lo relacionan con el aprendizaje de un infante.

De acuerdo con el momento histórico y dependiendo de los discursos establecidos socialmente, se ha definido el concepto de *infancia* y se han generado distintos tipos de escuela con el fin de preservar y cambiar la concepción de la educación. Por este motivo, desde el siglo XIX se piensa la escolarización de la infancia para toda la población. A partir de allí, es importante comprender y conocer lo que se plantea sobre el niño y sobre la *inteligencia*, porque desde esos discursos se

generaron unos cambios sociales importantes que se ven reflejados en la actualidad y que serán parte del análisis del presente documento.

En esta tesis se trabaja un único autor y una de sus obras más importantes que nos presenta la postura de Piaget acerca de la *inteligencia*. Se escogió a Piaget por dos razones: la primera porque él es un precursor de la psicología genética y esta tuvo un papel primordial en el cambio de escuela en el siglo XIX, allí se transformó la pedagogía. La segunda razón, es porque hoy en día los niños están categorizados por edades y esto se lo atribuyen a Piaget cuando propuso sus estadios de desarrollo, es por esto que hoy vemos una edad específica para cada grado. Además, Piaget fue un pensador que se preocupó en cómo los niños pensaban y después de preguntarse esto fue que gestó su teoría acerca del desarrollo de la *inteligencia*. Por la importancia de este autor y su forma de trascender al mundo pedagógico, es que esta tesis pretende conocer la forma en la que Piaget discute las ideas de *inteligencia*, *infancia*, y *escuela* en el marco del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX.

OBJETIVO GENERAL

Analizar y discutir, en el texto *El desarrollo de la inteligencia en el niño*, escrito por Jean Piaget (1936), el concepto de *inteligencia*.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Presentar y Discutir la noción de *inteligencia* propuesta por Piaget en su texto *El desarrollo de la inteligencia en el niño*.
2. Comprender la relación entre *Inteligencia*, infancia y escolarización sugerida en el texto de Piaget.

3. Comprender la importancia de Piaget en la discusión sobre la *inteligencia* en la escuela actual.

MARCO DE REFERENCIA

El lenguaje es una facultad netamente humana, que permite diferenciar a los hombres de los animales y, a través de este, se puede analizar la sociedad y el sistema en que se encuentra el hombre, pues la realidad a la que pertenece se refleja en la visión que se tenga del lenguaje, lo cual permite conocer el orden social. En este orden de ideas, cuando nacemos nos encontramos con reglas, normas sociales, ideologías, en pocas palabras con una cultura. Es decir que, el niño se adscribe a un mundo lleno de estamentos sociales y se introduce al mundo a través del lenguaje. Es entonces que el lenguaje se convierte en un objeto de conocimiento, pero al mismo tiempo es la forma en que se conoce al mundo, pues este es la única forma de ser del pensamiento (Kristeva, 1969). Por esta razón, el marco de referencia de la presente investigación se encuentra relacionado con una perspectiva acerca del lenguaje; para ello serán tomados algunos referentes sobre esta discusión como: Saussure¹³ con su obra “Curso de Lingüística General” (1916); Benveniste¹⁴, con su obra “Problemas de Lingüística general II” (1977) y Julia Kristeva¹⁵ con su trabajo “El lenguaje ese desconocido” (1969).

El mismo Piaget en su libro “*El desarrollo de la inteligencia en el niño*” retoma los postulados de Saussure de forma indirecta en donde atribuye significaciones de orden superior al infante

¹³ Saussure se le reconoce como el padre de la lingüística estructural, el cual nació en 1857 y murió en 1913. Su mayor aporte fue la obra “Curso de lingüística General” que escribió en 1916.

¹⁴ Benveniste (1902-1976) fue un profesor de lingüística francés cuyas principales obras fueron: *Problemas de lingüística general I* (1966) y *Problemas de lingüística general II* (1974).

¹⁵ Kristeva (1941) es una filósofa, psicoanalista y escritora francesa la cual ha criticado al estructuralismo, neoestructuralismo y posestructuralismo en sus obras. Se ha encargado de analizar lo semiótico y simbólico y realizó una teoría general del lenguaje en su obra *El lenguaje ese desconocido* (1969).

cuando pasa la etapa sensoriomotriz, y en donde el niño es capaz de significar el mundo a través de un significante (sonido) y un significado (concepto) que hace parte de los actos de *inteligencia*¹⁶.

Propone Saussure que el lenguaje es una facultad de los seres humanos, la cual tiene muchas formas, no está sujeto a una sola regla, es físico, fisiológico y psíquico, tiene un rasgo individual, pero también social. Este rasgo social es la lengua, que es la unidad del lenguaje y se compone de signos lingüísticos los cuales surgen como una convención social. La lengua se encuentra definida en el lenguaje y se puede estudiar de manera separada, su “naturaleza homogénea: es un sistema de signos en el que sólo es esencial la unión del sentido y de la imagen acústica y en el que las dos partes del signo son igualmente psíquicas” (Saussure, 1916, pág. 29); es decir, que la lengua expresa ideas a través de unos signos específicos. Estos signos lingüísticos son representaciones sociales que se componen de una imagen acústica que es lo material, lo que se percibe por los sentidos, es decir el significante y el concepto que es el significado y la unión entre ambos es arbitrario.

El rasgo individual del lenguaje lo denomina Saussure como habla, que es un acto “de voluntad y de inteligencia” (Saussure, 1916, pág.28) en el que se encuentran dos aspectos importantes: el primero, es que el hablante expresa su pensamiento por medio de un código personal y el segundo es que existen unas combinaciones que son exteriorizadas por un mecanismo psico físico.

Ahora bien, como el lenguaje tiene una parte social, está adscrito a reglas y normas sociales en donde Saussure propone dos importantes: la primera es la diacrónica que se refiere a que el lenguaje es visto desde el progreso y cambio en el tiempo de forma particular; el segundo, es el sincrónico

que se refiere a ver el lenguaje en una temporalidad específica con ciertas disposiciones y regularidades.

Benveniste, hacia la década de los 60s, permitirá analizar la parte social del lenguaje, pues en sus postulados expone que el ser humano está hecho de signos, por lo tanto, la *inteligencia* es un signo lingüístico, pero al mismo tiempo es un signo social. Benveniste (1977) plantea tres aspectos importantes: el lenguaje, la lengua y la sociedad. El lenguaje lo analiza como un medio de transmitir un mensaje y por este es posible la existencia de una sociedad, pues ésta comparte unos signos. El lenguaje es una actividad significativa propia de los seres humanos que le permite comunicarse con otros, supone al otro y se da en sociedad.

Mientras que la lengua hace parte del interior del individuo que se extiende hasta la sociedad, siendo el reflejo de la estructura social como una herencia que no se puede cambiar por voluntad. Afirma este autor, que la lengua contiene a la sociedad y que los cambios que se hagan en ésta se dan por evolución. La sociedad se hace significativa en la lengua y por esto es interpretado por ella. La lengua pasa a ser un instrumento interpretante de la comunicación porque es común a todos los miembros de la sociedad y tiene signos que representan y ocupan el lugar de las cosas (Benveniste, 1977, pág. 54). Además, todo aquello que rodea la vida del ser humano está compuesto por signos. Por esta razón, Benveniste, en este mismo texto (*“Problemas de Lingüística general II”*) propone que existe una conexión entre un sistema interpretante y un sistema interpretado, lo que quiere decir que hay una relación que existe entre los signos de la lengua y los signos sociales y estos últimos pueden ser interpretados por la lengua, pero no viceversa. Por lo tanto, la lengua interpreta a la sociedad; es decir que “la lengua constituye lo que mantiene junto a los hombres, el fundamento de todas las relaciones que a su vez fundan la sociedad” (Benveniste, 1977, pág. 66). Igualmente, la lengua se compone de dos aspectos importantes: el primero, es el

semiótico que se refiere al signo lingüístico que es la unidad de la lengua y su base significante, es identidad de sí mismo y su existencia depende del reconocimiento y asociaciones sociales. El segundo se refiere a lo semántico que se expresa a través del discurso, específicamente por medio de palabras, y este se carga de referentes en la enunciación.

A su vez, Julia Kristeva permitirá comprender la forma en que se naturalizan algunos aspectos sociales, cuyo fin es desnaturalizar y comprender la discusión sobre *inteligencia*. Por tal razón, Kristeva en su obra a “El lenguaje ese desconocido” (1969) reúne los postulados teóricos e históricos de quienes se han dedicado al estudio del lenguaje. Ella, afirma que dependiendo de la época, creencias y perspectiva que se tiene de la sociedad, se considera de una u otra forma el lenguaje, pues este se constituye de acuerdo a la matriz que lo constituya. El lenguaje ha existido desde siempre y ha estado presente en las distintas sociedades que han formado la historia, en algunos momentos fue el foco de la sociedad, mientras que en otros no tanto. Actualmente, el lenguaje es el centro del conocimiento científico, el cual se encarga de estudiarlo de forma aislada para conocer sus leyes y funcionamiento y comprender la sociedad, pues estos dos están directamente relacionados. Por esto, Kristeva no propone la pregunta ¿qué es el lenguaje? sino ¿cómo ha podido ser pensado el lenguaje? e intenta responderla desde la siguiente afirmación el “lenguaje es la única forma de ser del pensamiento y, al mismo tiempo, su realidad y su realización” (Kristeva, 1969, pág. 8), es decir que el lenguaje nos permite comunicarnos y por este, es posible la existencia de las sociedades, además significa al hombre y nos permite conocerlo.

El lenguaje tiene dos características: la primera, es sincrónico porque se compone de estructuras y reglas que regulan su funcionamiento; y la segunda, es diacrónico porque se ha transformado en el tiempo, de acuerdo a las sociedades y pueblos. De la misma forma, se compone de lengua, habla y de discursos pues éstos son los que mantienen viva la comunicación.

Kristeva afirma que el lenguaje tiene una “función social y no biológica, que es factible, sin embargo, gracias al funcionamiento biológico” (1969, pág.20), pero esta función es humana gracias a la red semántica que el hombre ha creado en la historia para poderse comunicar, es decir que se significa. Este lenguaje se ha visto desde la perspectiva de la lingüística que lo estudia desde la lengua y el habla; pero, también desde la perspectiva semiótica donde el estructuralismo expone que el lenguaje tiene unos códigos que pueden ser gestuales o verbales que significan, como es el de la música. Estos códigos que se componen de significado y significante que se pueden descomponer para ser analizados. Lo que quiere decir, que el significado hace parte de una red de relaciones semánticas y el significante se contextualiza en un momento histórico específico.

En consecuencia, en esta investigación tenemos tres signos lingüísticos: la *inteligencia*, la *infancia* y la *escolarización*, los cuales son representaciones sociales que surgen, de acuerdo con Saussure, como un rasgo del ser humano que está provisto de *inteligencia*, como un signo de ser inteligentes (1916). Cuando un signo lingüístico se resignifica o se visibiliza, como es el caso de las tres categorías a analizar, cambian las reglas, normas y comportamientos sociales, es decir que cambia la estructura social como sucede con el signo de *inteligencia* que se refleja en la escuela y en la forma en cómo se empieza a ver al infante. Entonces, el conocer el lenguaje, lengua y habla desde los autores mencionados con anterioridad, nos permitirá, no sólo conocer el estructuralismo lingüístico, sino también el constructo histórico y social a través del lenguaje que se evidencia hasta nuestros días; pues hoy en día, en la escuela se intenta enseñar con el fin de que el niño sea inteligente, saque los mejores puntajes en pruebas internacionales, pero no sabemos qué es la *inteligencia*, entonces el lenguaje se normaliza. Pero, para esta investigación se analizan las tres categorías desde Piaget y su contexto histórico con el fin de comprender nuestro presente educativo.

METODOLOGÍA

Piaget y la discusión sobre la inteligencia. un análisis al texto el desarrollo de la inteligencia en el niño (1936), es una investigación que se abordó desde un enfoque que emplea metodologías del análisis del discurso y del análisis documental, asumiendo que “el lenguaje constituye las prácticas sociales y de identidad” (Popkewitz, 2001, pág.108) y que las relaciones sociales y de poder de cada momento histórico dependen de la estructura racional de cada sociedad.

La presente investigación pretendió dar cuenta de la construcción social, el significado y la temporalidad que tienen relación con las categorías de la presente investigación: *inteligencia*, *infancia* y *escolarización*, situado en el marco de la emergencia de la *Escuela Nueva* (finales del siglo XIX e inicio del siglo XX) en donde Piaget fue uno de los representantes destacados y quien generó una discusión conceptual sobre el desarrollo de la *inteligencia*, los estadios del desarrollo cognitivo del niño: estadio *sensoriomotor*, estadio *preoperacional*, estadio de las *operaciones concretas* y estadio de las *operaciones formales*. Es así que se interpretó su discurso y la literatura más pertinente para comprender la realidad de ese momento histórico en el que se ubica. Es por esto, que esta investigación usó en primer lugar la descripción con el fin de presentar aspectos importantes relacionados con los fenómenos que se estudiarán aquí. En el segundo momento, se realizó una triangulación de las categorías con el fin de analizarlas.

Este estudio se abordó desde el análisis documental porque es un enfoque que permite descubrir en el texto, la forma de razonamiento que al respecto de la *inteligencia* Piaget propone específicamente en el texto “*El desarrollo de la inteligencia del niño*” aparecido en 1936. Afirma Le Goff que “Sólo el análisis del documento en cuanto al documento permite a la memoria colectiva recuperarlo y al historiador (investigador) usarlo científicamente, es decir, con pleno conocimiento de causa” (1991, pág. 236), es por esto que, el análisis documental revela la

estructura social de una temporalidad en la que se encuentra ubicado el libro, el autor y su discusión. Este tipo de análisis es de carácter conceptual porque se relaciona, organiza, analiza y sintetiza la información que se encuentra en el texto de Piaget. Al pasar por este proceso cognitivo, tomando como referencia el texto señalado, el investigador se transforma y presenta la información de forma estructurada de acuerdo con sus intereses, en este caso en cuanto a la *inteligencia* y a la infancia escolarizada. De acuerdo a Lourdes Castillo (2005), este análisis consta de las siguientes fases: a) análisis de forma que se refiere a la bibliografía del documento este se describe de forma física identificando los datos que puedan servir en la investigación. b) Análisis del discurso referido al contenido puntual del texto. Esta autora lo divide a su vez en: descripción característica que es la relación que se realiza con expresiones, términos, fragmentos con lo que se necesita; además, se consignan las palabras clave y los términos se clasifican en ejes temáticos diferentes. También se realizan Raes de los temas y los textos para, posteriormente centrarse en el análisis de la información recolectada. Así mismo, se debe clasificar y ordenar el contenido que se encuentre en el documento.

Además, la investigación se realizó desde el enfoque de análisis del discurso que significa que se estudia el discurso de Piaget como una parte del lenguaje y el lenguaje desde su relación social y parte fundamental del hombre en sociedad. Es decir, que el discurso es una red compleja de relaciones sociales donde se constituyen los sujetos y se ejercen relaciones de poder y control (Bernstein, B., & Díaz, M, 1984) y que específicamente el discurso de Piaget constituye sujetos infantes en los cuales la sociedad ejerce poder y control a través de la escuela.

Los discursos se componen de lenguaje que, de acuerdo con Saussure (1916), es una facultad humana que tiene un ámbito social que se manifiesta a través de la lengua como un producto de un rasgo individual de un sujeto y se compone de signos lingüísticos que son la unión de una imagen

acústica (significante) y del concepto (significado o ‘imagen mental’) los cuales expresan ideas y son convencionales. El ámbito individual se manifiesta a través del habla que es la manifestación material e individual de la lengua, realizada por cada sujeto mediante un uso particular y propio del código común (Saussure, 1916). Es así como, asumiendo una discusión sobre el lenguaje, se hizo necesario analizar lo semántico, que refiere al significado del discurso y también lo semiótico que implica la representación a la que inducen los signos, entre ellos el signo lingüístico, ya que, de acuerdo con lo expuesto por Barthes, citado por Alonso y Fernández, la sociedad “estructura lo real a través del lenguaje” (2006); es por esto que, al proponer el estudio semiótico de un fenómeno o un conjunto de fenómenos, los fenómenos sociales son pertinentes para su análisis.

Los signos lingüísticos, empleados con propósitos comunicativos específicos, como ocurre, por ejemplo, en la configuración de apuestas teóricas, deben interpretarse de acuerdo con: 1) La estructura lógica con la cual es presentado el fenómeno. 2) El momento histórico en el cual fue propuesta la discusión y 3) El contexto de interpretación que generaron. En este sentido, adquiere relevancia una discusión sobre el lenguaje que “se impone al individuo: no sólo filtra su percepción, también produce su pensamiento y construye su conocimiento del mundo” (Alonso, L. y Fernández, C. 2006, pág. 22); por ello, al realizar un análisis del discurso, se descubren las formas de razonamiento que hacen posible comprender un fenómeno.

Lo expuesto anteriormente, se materializa en mi discusión contenida en el proyecto de grado, referida a que la *infancia*, la *escolarización* y la *inteligencia* son signos que se encuentran como marcas lingüísticas presentes aún en el discurso de la *Escuela Nueva*, que surge en el siglo XIX y siglo XX como fruto de cambios culturales, políticos y sociales que se reflejan en la obra de Piaget, pues él es una de los precursores de esta.

El texto de Piaget, objeto de este trabajo de grado, nos ubica en el campo de producción simbólica por cuanto se pretende hallar las formas de razonamiento del autor y comprender el orden de los discursos contenidos, a propósito de la *inteligencia*, y la relación que tiene con la *infancia* y la *escolarización*, en el documento, de una forma lógica para poder develar en el texto los tres ejes que le interesan a este proceso de investigación.

La metodología del Análisis del Discurso permitió organizar el proceso de revisión del texto en dos sentidos: 1) de orden sincrónico y 2) de orden diacrónico; el primero, de orden sincrónico, nos permite analizar los fenómenos de la investigación en un corte de tiempo determinado, es decir, finalizando el siglo XIX y en las primeras décadas del siglo XX en el contexto de la *Escuela Nueva*, con el fin de organizar y categorizar en un sistema lógico de relaciones la información para el análisis. En este momento se usan recursos como mapas mentales, fichas bibliográficas, mapas conceptuales. Además, se tienen en cuenta los cuatro principios que propone Barthes para el análisis documental (Alonso, L y Fernández, C. 2006, pág. 17) que son:

- a. El principio de formalización en donde a través de los mapas mentales y conceptuales se evidencian las relaciones del concepto *inteligencia*, *infancia* y *escolarización*.
- b. El principio de permanencia que es evidenciar en el texto “las diferencias de sentido” (Alonso, L y Fernández, C. 2006, pág.17) para conocer lo que permanece en el texto.
- c. En el principio de pluralidad que se refiere al uso de citas, identificar los códigos y referencias que usa el autor en su libro.
- d. En el principio de disposiciones operativas se clasifica y se usa la información para relacionar y clasificar.

El segundo, orden es el diacrónico; aquí se usó la información del texto como el año en que fue escrito, la temporalidad del autor y se relaciona con el contexto histórico, el tiempo y el espacio en que fue escrito. Este segundo aspecto permitió situar, comprender y analizar los signos que evidencia el texto desde el sentido ubicado en un contexto y su evolución, es decir que el signo que es cultural y colectivo “proporciona un repertorio de imágenes representativas de la realidad societal a través de las cuales se interpreta la producción de realidad que realiza el discurso” (Alonso, L y Fernández, C. 2006, pág. 21).

Todo el proceso se desarrolló en tres capítulos: en el primero se realizó una descripción de corte diacrónico acerca de las ideas de infancia y de escuela, con el fin de situar un panorama general que permitió, luego, definir y relacionar las especificidades que, con respecto a los tres términos antes enunciados desarrolla Piaget en su libro “*El desarrollo de la inteligencia en el niño*” de forma literal e inferencial.

En el segundo capítulo, se realizó una descripción de la obra general de Piaget y la trascendencia de sus postulados. En el último capítulo, se realizó una descripción de orden sincrónico de Piaget y su obra, en donde se reorganizó la información que proporciona su estudio, donde la información encontrada se organizó y se analizó con el fin de hallar la respuesta a la pregunta problema y, de esta forma, generar una reflexión crítica frente a esta.

Para analizar el discurso contenido en la obra “*El desarrollo de la inteligencia en el niño*” de Piaget me instalé en la gramática sistémico funcional que propone Fairclough (1992) citado por (Santander, 2011) quien afirma que hay tres niveles de análisis: “el análisis textual, el de la práctica discursiva, y el de la práctica social; siendo el primero de carácter descriptivo, el segundo interpretativo y el tercero explicativo” (pág. 216). Es entonces que al escoger mis tres categorías

de análisis *la inteligencia, la infancia y la escolarización*, se abordó el texto y se recogió de forma textual las citas que se encontraron en este de estas categorías. Luego se relacionó la información con literatura que complementó la comprensión y contextualización de mis tres categorías; para finalmente, realizar una explicación y conclusión de la información.

Finalmente se debe aclarar que esta investigación es un estudio hecho para comprender la forma de razonamiento que, a propósito de la *inteligencia*, Piaget discute y que incidieron en la escuela, la política y la historia, gestando en nuestra sociedad las edades escolares y la *inteligencia* como un eje central del aprendizaje.

ANTECEDENTES

Piaget fue un intelectual quien dedicó su vida a investigar aspectos del desarrollo afectivo y emotivo en el marco de los procesos de socialización del niño. Sus aportes han sido llevados a la escuela con el fin de implementar nuevas metodologías para mejorar el aprendizaje en el infante. Por eso podemos decir que encontramos tres escenarios de discusión, en los cuales muchos autores se han encargado de interpretar la obra de Piaget desde distintas perspectivas: el primero, se refiere a la producción simbólica en donde encontramos a De Lanjonquiere (1992); el segundo, tiene que ver con los intereses pragmáticos de la teoría de Piaget aplicados a la escuela en dónde se socializa y se trasmite la literatura del autor, en este escenario encontramos a Arias y Flórez (2011), Abril (2011), Vasco (2011) y Cárdenas (2011); y el tercero es la relación que hacen de Piaget en cuanto a su epistemología en el marco de la discusión de la ciencia y sus criterios, quienes lo interpretan son Bruner (1984) y Maciel y otros (2016).

En el primer escenario de discusión encontramos que De Lanjonquiere (1992) realiza un estudio de la perspectiva de Piaget y las interpretaciones que han tenido otros de él, en donde asumen malas

interpretaciones de su teoría y que han aplicado a la escuela. En el segundo escenario se pudo evidenciar que los autores referentes muestran una distancia de la titulación de sus propios textos y el contenido, pues muchos de estos contenidos hacen referencia a la teoría de Piaget de acuerdo con sus propios intereses investigativos. De la misma forma, realizan interpretaciones de la teoría de Piaget y muestran un interés por su teoría para mejorar los problemas del aprendizaje del niño y la escuela. En el tercer escenario, exponen la teoría de Piaget y la critican comparándolo con la literatura de Vygotsky y Freud, sin interesarse realmente por la epistemología de Piaget, ellos. no contemplan las necesidades históricas, culturales y la lógica interna que subyace a la discusión de Piaget. La mayoría de los referentes consultados, están de acuerdo en que Piaget quiso demostrar sus principios epistemológicos, en donde enfoca su teoría en el niño, su desarrollo intelectual y en el conocimiento.

En el primer escenario, el de la producción simbólica, se encuentra De Lanjonquiere (1992) quien muestra cómo el cambio de perspectiva cambia la forma de pensar y de ver el aprendizaje. Desde una primera perspectiva muestra el aprendizaje de acuerdo con los postulados conductistas el cual se veía como un condicionamiento y seguimiento de instrucciones; pero De Lanjoquier afirma que el camino del aprendizaje no es el conductismo porque definitivamente repetir no era aprender. De la misma forma, expone otra perspectiva que fundamentó Piaget en donde el desarrollo de la *inteligencia* se da por la maduración afectiva, intelectual y neurológica que ayuda al aprendizaje del infante, pues le hace descubrir sus propios errores lo que establece nuevas estructuras de pensamiento. De Lanjoquier afirma que han malinterpretado la teoría de Piaget al asociar sus estadios del desarrollo con unas edades escolares, pues Piaget nunca realizó una relación directa entre estas.

El segundo escenario, encontramos a Arias y Flórez (2011) quienes en su trabajo plantean la posibilidad de estudiar a Piaget para generar una propuesta pedagógica y mejorar el aprendizaje, pues explícitamente no existe. Afirman, que la teoría de Piaget debería tener en cuenta los discursos de la cultura pues influyen de forma significativa en el aprendizaje del infante. A pesar del título de su obra, no hacen ningún aporte usando la teoría de Piaget. De esta forma exponen que el mayor aporte de Piaget a la escuela fue “la idea de conocimiento como un proceso de reconstrucción, y que dicha idea aporta a la comprensión del aprendizaje, así como ha sido útil para comprender el desarrollo cognitivo” (Arias y Flórez, 2011 pág. 95). Arias y Flórez afirman que Piaget no formula una teoría del aprendizaje, pero que sus postulados han servido para comprender cómo los niños aprenden, es decir que han sido otros quienes han usado la literatura de Piaget para transformar la escuela y crear programas dónde se enfatiza en el aprendizaje. Creen que Piaget culpa a los adultos del retraso cognitivo de los niños, pues su desarrollo depende del entorno social que le brindan. Para Arias y Flórez, (2011), Piaget posibilitó una comprensión del aprendizaje a través de la cultura que se le brinda al niño y esto hizo que surgieran teorías nuevas en ámbitos distintos como es el proceso de escritura que realizó Emilia Ferreiro, donde es el adulto quien tiene un papel protagónico en el desarrollo de esa habilidad en el niño.

De la misma forma, Abril (2011) se encargó de estudiar a Piaget en cuanto a la relación con los lineamientos curriculares en la ciudad de Bogotá. Este autor afirma que fue Piaget quien “planteó el trabajo interdisciplinario en la escuela por parte de los maestros, recomendando el modelo de su centro de epistemología genética, en el que a través de la cooperación y el aporte disciplinar de cada cual, se intenta construir una visión holística de la realidad” (Abril, 2011, pág.). Es así que, Abril compara lo que quiere la política Distrital, quien trabaja en consonancia, con la teoría de Piaget. Además, realiza un recorrido de los ciclos escolares y los compara con las etapas de

desarrollo que contempla Piaget. Concluyendo que Piaget se encuentra presente en la política Distrital educativa, pero que ha sido olvidado su postulado de que la pedagogía debe orientarse a lo científico, y su propuesta es comprender a Piaget desde distintas perspectivas para realizar una propuesta pedagógica que sea acorde a las necesidades de la actualidad. Este autor interpreta a Piaget con la Política distrital educativa y su afirmación de que fue Piaget quien propuso la interdisciplinariedad, pero esto, no es acorde con la realidad de la literatura de Piaget.

Por su parte, Vasco (2011) realiza un recorrido histórico de la llegada de Piaget a Colombia. De acuerdo con este autor la literatura de Piaget ingresa sobre los años 70's aproximadamente, como un estímulo y auge de la *Escuela Nueva*, contando que hubo muchos pedagogos y filósofos que se encargaron de mezclar las distintas pedagogías como la de Montessori, en donde lo que más adaptaban era el método. Es así como de un lado hacía otro intentan asumir una pedagogía de Piaget cuando aún no lo conocían de fondo y cuando existía una gran batalla entre el estructuralismo y el conductismo. Durante muchos años, existió esa dualidad hasta que al final la batalla la ganó la psicología genética, la que intentaron implementar en la escuela. De acuerdo con Vasco (2011), Piaget ha tenido muchas críticas, pero él ha sido la base para varias teorías en distintos campos y el cual sigue persistiendo en la escuela. En 1978 la literatura de Piaget influye en un grupo que trabajaba las matemáticas queriendo innovar; también se vieron sus aportes en grupos de Lengua materna que trabajaron bajo su enfoque en el país como Juan Carlos Negret y el grupo de herramientas y gestión en Bogotá y en Medellín con Octavio Henao. Afirma Vasco que, las ideas Piagetianas en cuanto al desarrollo cognitivo, las edades mentales y la estructura mental universal han quedado de lado pues han demostrado otros estudios científicos que los niños pueden aprender más rápido que la edad que Piaget propone; aunque, estos avances no hubieran sido posibles sin los estudios de Piaget.

Cárdenas (2011) planteó a Piaget desde una perspectiva constructivista y afirma que fue un autor importante para el aprendizaje del lenguaje pues este nace con el pensamiento pre-operatorio y que ambos hacen parte del proceso simbólico del niño. Pero que el surgimiento del lenguaje no hace parte importante de los esquemas sensorio motrices siendo que “el origen del pensamiento está en la función simbólica pero no en el lenguaje” (Cárdenas, 2011, pág. 74). Afirma Cárdenas, que Piaget deja de lado el estudio simbólico a pesar de estar dentro de la realidad que analiza, aunque sigue centrado en sus principios epistemológicos. Cárdenas critica a Piaget con su teoría del desarrollo del niño, pues afirma que Piaget traza el desarrollo cognitivo por medio de estadios de pensamiento y lo contradice cuando expone que el desarrollo del niño es holístico y no en etapas (Cárdenas, 2011, pág. 75), de la misma forma crítica la teoría de Piaget por no hacer una distinción psicológica entre el Yo y el mundo exterior. Pero este aspecto que critica Cárdenas (2011) no hizo parte de la teoría de Piaget ni de su interés, pues se centró en el desarrollo del niño de forma cognitiva que incluía un desarrollo social que en su obra no se encuentra explícito, pues en sus estudios no negó los aspectos emotivos, afectivos o sociales del niño. Si se juzga a Piaget desde el constructivismo y teorías del lenguaje siempre tendrá mucho que perder, pues su perspectiva de estudio e interés no se centraron en el lenguaje sino en el desarrollo del infante.

Bruner (1984) expuso que en la sociedad era innegable el desarrollo y quien se encargó de estudiarlo fue Piaget, el cual afirmó que esto surge cuando existe un equilibrio entre la *asimilación* y la *acomodación* que surge por la experiencia y la acción; además, resalta de Piaget la forma en la que veía los errores pues estos son propios del ser humano y parte de su naturaleza, los cuales le permitían crear conceptos de variantes funcionales, posesionando la *inteligencia* en las invariantes funcionales las cuales resultan de los procesos naturales de desarrollo y conocimiento que adquiere un sujeto. Dentro de este desarrollo, Bruner afirma que Piaget se encargó de

proporcionar tareas al niño de acuerdo a su estadio de desarrollo para que este las asimile, las acomode y de esta forma resulten procesos lógicos. Bruner plantea una problemática de Piaget y es que no tiene en cuenta la clase social y el contexto en el que se desarrolla el niño. Aunque Piaget no lo tuvo en cuenta porque no era el centro de sus estudios, esto no es un factor que altera sus experimentos, pues sus conocimientos se encontraban en la biología y la ciencia y no en la pedagogía, su crítica yace al compararlo con Freud y Vygotsky, pero estos dos autores trabajan desde perspectivas distintas en las que se puede abordar el estudio de un infante desde la psiquis y el lenguaje respectivamente.

Los aportes de Maciel y otros (2016) acerca de Piaget se encaminan en condensar la perspectiva que tuvo este autor acerca de la infancia, pues afirmaron que Piaget creía que la infancia es el tiempo del desarrollo donde se maduran las estructuras mentales hasta llegar a estructuras más elaboradas que serían las del adulto. Dentro del desarrollo del niño hay un pensamiento egocéntrico que se manifiesta como un “realismo nominal” y como el niño va adquiriendo normas que son externas a él, que al ir regulando comportamientos llega un punto de maduración donde el sujeto es libre de elegir seguir o no las normas. Dentro de este desarrollo se encuentra un factor que altera o acelera el aprendizaje: la afectividad.

CAPÍTULO I

LA DISCUSIÓN DE LA INTELIGENCIA Y LA ESCUELA

Piaget es un pensador importante para la historia de la educación, pues sus aportes teóricos han sido usados en la Escuela Moderna como pivote para la reestructuración; por ello, este autor fue un precursor del movimiento político-pedagógico de la *Escuela Nueva* que surgió, finalizando el siglo XIX y en las primeras décadas del siglo XX, como fruto de transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales. Es por esta razón, que el presente capítulo contextualiza el momento histórico en el que Piaget plantea su discusión teórica y con ellos contribuir a la aparición de este movimiento político-pedagógico denominado la *Escuela Nueva*.

En este primer capítulo se realizará un estudio diacrónico que se refiere a la transformación, desde el siglo XVII hasta el Siglo XIX, en tres aspectos importantes en el presente trabajo: *inteligencia, infancia y escuela*, con el fin de comprender la idea que Piaget materializó acerca de la *inteligencia*. Idea que tuvo consecuencias sobre la manera de comprender la infancia y la escuela, que se ven reflejadas incluso en nuestra actualidad. Por lo anterior, este capítulo expondrá la escuela llamada Tradicional hasta el surgimiento de la *Escuela Nueva* como el momento histórico en el que muchos pensadores empiezan a preguntarse ¿qué es conocer? ¿qué es *inteligencia*? Y cómo desde la *Escuela Nueva* se dan debates buscando comprender la *inteligencia*.

La Escuela Moderna surgió en el siglo XVII a causa de que se encontraban muchos niños abandonados y desprotegidos, entonces la iglesia católica, especialmente la comunidad de Jesuitas, se empezó a preocupar por estos seres que eran considerados, en principio, como pequeños adultos y los empezaron a visibilizar como parte de la sociedad. Es entonces, cuando la Escuela pasa a ser un lugar que recoge a los niños desprotegidos, intentando ‘alejarlos de la maldad y perversiones

del mundo', evangelizándolos y considerándolos como futuros católicos. En un inicio, este tipo de Escuelas eran internados los cuales, de acuerdo con Snyders (citado por Palacios, 1978), afirma que "el papel del internado es instaurar un universo pedagógico, un universo que será sólo pedagógico y que estará marcado por dos rasgos esenciales: la separación del mundo y, en el interior de ese recinto reservado una presencia constante del adulto" (pág.8), en otras palabras los internados alejaban al niño del mundo exterior y eran constantemente vigilados porque el exterior estaba contaminado y era insano, lleno de tentaciones y pecados . En estos lugares, los Jesuitas impartían todo el tiempo los buenos modales, el comportarse correctamente y enseñaban moral; sus clases eran en latín, ya que la mayoría de los textos religiosos, escritos en ese entonces, estaban en este idioma. Entonces, la escuela se convierte en un lugar donde a los alumnos se les restringe de la realidad y de su propia naturaleza. Lo que deseaban los Jesuitas, era que los niños salieran cultos y ávidos de defender la palabra de Dios y las creencias de la iglesia. Con estas ideas, tenían la intención de que los niños tuvieran la capacidad de disertar y fueran brillantes y hábiles de discutir "la condición humana, y todo ello para provecho de la vida social y como defensa e ilustración de la religión cristiana" (Palacios, 1978, pág. 10).

En este mismo siglo surge Comenio (1592-1670) con sus ideas revolucionarias recogidas en su texto *Didáctica Magna*, escrito en 1657, yendo en contra de las ideas de Escuela que hasta ese momento impuso e instauró la Iglesia Católica. Su propuesta que desde allí se fundamentó como pedagogía tradicional (1978) se caracterizó por instaurar el orden, por querer llegar a todos, por estudiar más de un tema al día y por tener un método de enseñanza específico que se evidenció en los manuales escolares. Estos, fueron la mayor evidencia de orden dentro del método pedagógico que propuso, pues debían seguirse al pie de la letra, allí se encontraba todo lo que los niños debían aprender y los maestros no debían buscar información por fuera de los manuales, porque podría ser

causa de confusiones. Dentro de su método hubo un aspecto muy importante: el ‘repasso’ que consistía en repetir la lección tantas veces como fuera necesario, hasta que fuera memorizada (Palacios, 1987).

Como consecuencia de este cambio de metodología en la educación en el siglo XVIII, la educación moderna modificó la concepción de niño que pasa a ser considerado como un “sujeto educativo por excelencia” (Caruso, Pineau y Dussel 2010, pág. 42) y se visualiza al ser humano como eje principal del cambio; es decir, que el niño pasó de ser un futuro defensor del catolicismo a un sujeto que podía aprender y memorizar lo que el adulto le instruyera. De esta manera, entender la pedagogía (desde el siglo XVIII, hasta finales del siglo XIX) se caracterizó por ser considerada como “el camino hacia los modelos de la mano del maestro. Sin un guía, recorrer el camino sería imposible y esa es precisamente la función del maestro: ser un mediador entre los modelos y el niño” (Palacios, 1987, pág. 12).

Con esta perspectiva pedagógica la disciplina se convirtió en un aspecto importante; buscaba, a través de la instrucción, que todos se ordenarán y aprendieran lo que la sociedad necesitara, es decir que “ordenar, ajustar y regular la *inteligencia* de los niños ayudarlos a disponer de sus posibilidades” (Palacios, 1978, pág. 12) era fundamental en la Escuela tradicional. Es así, como esta Escuela duró siglos, impartiendo lecciones para todos, disciplinando, castigando, premiando y dictando qué debían aprender los infantes, asumiendo la *inteligencia* como la capacidad de almacenar datos, en otras palabras, repetir. En este momento, la Escuela Tradicional pensó que la *inteligencia* era “la mejor forma de preparar al niño para la vida” (Palacios, 1987, pág.12) porque ésta le permitía concentrarse, guardar información, resolver problemas; se podría decir que la *inteligencia* era comprendida como: la capacidad de realizar todo lo que la Escuela le dictaba al

niño y la capacidad de guardar conocimiento memorístico. Estos conocimientos impartidos por la Escuela fueron impuestos de acuerdo con intereses políticos y culturales de la época.

1.1 LA ESCUELA NUEVA

Finalizando el siglo XIX y empezando el siglo XX hubo una revolución social producto de la guerra, del nacimiento de las humanidades, de la introducción de la ciencia a las humanidades, de la importancia del ser humano y cuestionamientos de la religión, que produjo también, el desarrollo de la *Escuela Nueva*, de acuerdo con Snyder, (citado por Palacios 1978) “históricamente, la educación nueva encuentra su punto de partida en las decepciones y las lagunas que aparecen como características de la educación tradicional, reforzados por un ardiente deseo de paz, los pedagogos de la *Escuela Nueva* y en la educación el medio más eficaz para asegurar una comprensión mutua fraternal que permita solucionar de manera pacífica las diferencias entre las naciones” (pág. 17). El hombre empezó a ser el centro de la sociedad y hubo un cambio en la concepción del mismo en cuanto a su sentido vital, a sus relaciones, a las aptitudes mentales y físicas a las formas de cómo conocía, y a la relación con el mundo natural. Las ciencias humanas se enfocaron en el hombre y la multiplicidad de concepciones que este podría tener que reorientaron las prácticas pedagógicas y el ser humano tuvo un papel protagónico convertido en “objeto científico”; por tanto, cobraron relevancia las discusiones provenientes de las nacientes disciplinas como la psicología y la sociología (Sáenz y otros, 2015. pág. 14).

La vida se comienza a ver de una forma diferente donde el hombre empieza a concebir la idea de que pertenece a todos los seres vivos, al entorno y que hay otros que conviven con los hombres. La vida cobra relevancia en el momento en que se empieza a analizar que los seres humanos y su calidad de vida depende de las acciones de los mismos y que para mostrar transformaciones debían

mejorar las condiciones y preservar tanto el cuerpo como la mente, pero no de individualidades, sino de una sociedad en general. Además, la industria creció, las familias cambiaron y se dio importancia por igual a todos sus integrantes.

Como un movimiento político pedagógico de la época surgió la *Escuela Nueva* que se caracterizó por tres aspectos importantes: el primero, es que la idea de infancia toma fuerza. Esta infancia, como producto social, se empieza a idealizar y se naturaliza la idea de niño que se instaura a través de la escuela, al niño le atribuyen unas etapas de maduración, de desarrollo y de evolución. La sociedad construyó la vida infantil alrededor de ideas y de imágenes sociales (Zuleta, 1986); es por esto que, el infante empieza a ser el centro de la sociedad, lo que quiere decir, que los niños comienzan a sobresalir y sus intereses son tomados en cuenta para desarrollar la pedagogía en la escuela; además, la infancia se comienza a ver como un periodo privilegiado y trascendental del ser humano, es la etapa de la vida que se desarrolla para llegar a la adultez. El infante se empieza a preparar para “el triunfo del espíritu sobre la materia, respetar y desarrollar la personalidad del niño, formar el carácter y desarrollar los atractivos intelectuales, artísticos y sociales propios del niño” (Palacios, 1978), formándose, así como un futuro ciudadano, respetando sus intereses. Esta etapa de la vida es pensada con sus propias leyes, con funciones y finalidades particulares que se adaptan a las características de cada uno, pero, también es una etapa donde el niño es asumido como moldeable y débil. Es entonces cuando la *Escuela Nueva* tuvo como deber preservar y proteger al niño, estando en ambientes sanos y con una infancia feliz.

La segunda característica, del periodo objeto de análisis, es que el Estado tiene la intención de ejercer el control sobre la Escuela, porque desde allí forma los futuros ciudadanos que tienen cultura y poder de decisión y el infante es un “reflejo de la sociedad” (Palacios, 1987, pág. 16) convirtiéndose en puericentrista. En el siglo XIX el Estado se transforma en *Estado moderno* por

las revoluciones y guerras que se dieron en Europa, como una forma de establecer el poder político; entonces, los estados empiezan a construirse como naciones y esto “era el contenido esencial de la evolución en el siglo XIX” (Hobsbawn, 1991, pág. 24) lo que conllevó a que se expandiera y se desarrollara la economía desde la política de Estado. Al expandirse la nación, los núcleos humanos también lo hacen, ya que no se tienen en cuenta sólo las familias, sino al mundo en general; es decir, que la nación la querían universalizar. A raíz de esto, hubo una movilización de pertenencia colectiva que se intentó transmitir a través de la lengua universal (El Esperanto), aunque esto fracasó por las lenguas maternas ya subsistentes. La lengua oficial de una nación “llegó a ser la lengua real de los estados modernos mediante la educación pública y otros mecanismos administrativos” (Hobsbawn, 1991, pág. 70), con esto la escuela se convierte en parte fundamental de los nuevos estados porque a través de ella, no sólo se implementa la lengua oficial, sino que soluciona la problemática de lealtad e identificación y pertenencia a un territorio que se inculca por medio de la educación masiva, de la religión y la jerarquía social. Con lo anterior, se hizo más evidente la participación del hombre en la política y fue democratizándose el Estado; entonces “los intereses del Estado pasaron a depender de la participación del ciudadano” (Hobsbawn, 1991, pág. 92), lo que implicó a que éste comenzara a tener derechos, a tener conciencia popular y a que todos participaran del auge económico y social. Es así como, desde el Estado y su visión política, la escuela se interesó por la democracia y por la lucha de la “libertad, igualdad y fraternidad, por el deseo de remodelación del mundo; transformaciones, en el otro extremo, caracterizadas por el progresivo auge del capitalismo y por la segregación cada vez más acentuada de las capas sociales en las que éste apoyaba su expansión” (Palacios, 1987, pág. 17). Desde este punto de vista, la escuela y el estado moderno fueron influenciados por tres discursos: el liberal, que aportó los derechos y deberes y la expansión de la escuela y educación a la sociedad como un derecho; el positivismo aportó a que la escuela fuera vista como un lugar donde se impartía una única cultura;

por último, la crítica del aula tradicional como todos los procesos llevados en el pasado que habían impuesto conocimientos y métodos ortodoxos. (Caruso, Pineau y Dussel, 2010). Estos métodos fueron debatidos porque en la escuela el alumno no podía pensar ni participar, ya que sólo hacía lo que tenía que hacer y aceptaba lo que los adultos lo obligaban. Hay una fuerte relación del Estado y la educación en lo contemporáneo y se ve materializada la intención política de los estados. La educación es una forma de materializar la política.

La tercera característica de la *Escuela Nueva*, es que la pedagogía habla a nombre de la ciencia y la Escuela es permeada específicamente por: la biología, la medicina y la psicología, las cuales, de acuerdo a Sáenz, “dirigieron su mirada hacia la infancia y la ley de desarrollo de los individuos” (2015, pág.20) un ejemplo representativo del interés por desarrollar una teoría sobre el niño es Jean Piaget, la cual será dialogada en el capítulo tres. En este orden de ideas, la medicina creyó que el intelectual era el que estaba “autorizado para analizar los problemas de desequilibrio, enfermedad, anormalidad y degeneración del individuo y la sociedad” (Sáenz y otros, 2015. pág.21), esto es que desde la medicina se tomaban decisiones importantes que afectaban la Escuela ya que esta aportaba un saber y explicación de lo corporal, mental y comportamental del individuo que intentaban salvaguardar a los infantes y que se promovía en esta. Como un ejemplo claro de esto, fueron los hábitos de higiene que al incorporarlo como norma en la escuela y sociedad dejaban de enfermar y morir los infantes. La medicina introdujo también a la escuela una moral biológica que se refería a que los comportamientos inadecuados de los estudiantes no eran siempre actos voluntarios, sino que se debían a enfermedades mentales, físicas, hereditarias o ambientales (Ibip, pág.21). La medicina también criticó la Escuela Tradicional ya que en esta se debía pensar en la higiene mental que consistía en reducir horas de clase, aumentar la actividad física, cambiar los planes de estudio

y adaptar “la enseñanza a las características orgánicas y fisiológicas de la infancia” (Sáenz y otros, 2015. pág.22) para reducir las enfermedades mentales, pues creían que la escuela agotaba a los estudiantes y esta era una de las causas que aquejaba a sus pacientes, de esta forma también se involucró la psicología. Es así como la ciencia crea una teoría acerca del niño, en cuanto a su comportamiento, a su salud física y mental, a su aprendizaje y crea así una teoría del desarrollo infantil que implementó la escuela la cual aparece como ejemplo en el currículo con la idea de un descanso en el horario escolar.

Los pedagogos de la *Escuela Nueva* se apoyaron en los postulados de Rousseau (1712-1778) porque fue el primero en sugerir cierta diferencia entre los niños y los adultos con sus propias leyes del desarrollo y características (Palacios, 1978, página 23).

1.2 LA INFLUENCIA DE DARWIN Y SPENCER: PERSPECTIVA ASUMIDA POR LA ESCUELA NUEVA

La *Escuela Nueva* tuvo influencias de Darwin (1809-1882) y de Spencer (1820-1903) lo que condujo a que en las pedagogías se tuviera en cuenta el naturalismo-biológico y la teoría del desarrollo. Estas ideas exponen que todos los infantes tienen una parte biológica hereditaria que se va desarrollando, no sólo física sino cognitivamente introduciendo así el término de normalidad y anormalidad, la higiene, explicaciones de acciones por causas de herencia y las funciones mentales superiores que se tuvieron en cuenta en este tipo de teoría y que se fueron introduciendo en el currículo.

Darwin expuso su teoría de la selección Natural que se refiere a la “conservación de las diferencias y de las variaciones individuales favorables y a esta eliminación de las variaciones

nocivas” (Darwin, 1859, pág. 40). Dicho de otro modo, su teoría apunta a que hay factores externos e internos de las especies que cambian de acuerdo a las necesidades que surgen en el ambiente o a la inutilidad de su cuerpo con el fin de mejorarla y de esta forma la especie más fuerte será capaz de adaptarse y de sobrevivir. Entonces, la selección natural mantiene las variaciones producidas en un individuo. Afirma Darwin (1859) que los seres orgánicos se rigen por dos leyes: la primera se refiere a la estructura que los seres de la misma especie comparten; y la segunda son las “condiciones de existencia” que se refiere a la adaptación de forma interna o externa de la especie y esta comprende la herencia como un eje fundamental del individuo (Darwin, 1859, pág. 95), porque es la herencia la que le permite conservar lo que se va transformando en una especie.

Darwin con su teoría de la existencia de la selección natural afirmó que los seres humanos y los animales tenían una similitud en la estructura mental, pero una diferencia de grado en las capacidades mentales, esto se debe a que hay una lucha por ser superior a las demás especies, por esta razón, el hombre desarrolló su intelecto de manera superior y con este, el lenguaje. A medida que el ser humano ha desarrollado su cuerpo, se ha erguido, sus manos y pies han cambiado, ha progresado en la aprehensión y uso de sus extremidades; así mismo, se ha desarrollado el cerebro y este es lo que lo hace distinto a los animales, su capacidad mental y de raciocinio. Afirma Darwin que el instinto del ser humano es hereditario y que la inteligencia estará en contradicción porque el instinto hace parte de la herencia y al oponerse, el cerebro tendría cambios, es decir que entre más se desarrolle el cerebro más cambios tendrá la especie humana y esto hace parte también de la selección natural. Por lo anterior, de acuerdo con Caruso (Caruso, Pineau y Dussel, 2010, pág. 99), la pedagogía tuvo dos orientaciones: la primera se refiere a tener en cuenta la niñez como un campo de estudio que se vio reflejado en la psicología evolutiva que influenció el currículo, y podría “denominarse científización del conocimiento del niño” (Caruso, Pineau y Dussel, 2010, pág. 99). La segunda, es creer en la “la bondad natural presente en los primeros años de vida” incluyendo en

el desarrollo de la moral (Caruso, Pineau y Dussel, 2010, pág. 99). Es decir, que el niño deja de lado los instintos y se va adaptando al medio de acuerdo a sus necesidades desarrollando su capacidad mental y esto es selección natural.

Por su parte, Spencer trató de vincular a la idea de lo que es el ser humano, una perspectiva científica lo que causó que su propuesta pedagógica se fundara en la teoría de la evolución, “la cual concebía como ley científica única y universal de lo humano y que abarcaría las dimensiones biológicas, psicológicas, sociológicas y éticas de la vida humana” (Sáenz y otros, 2015. pág.16). Este pensador creía que todo lo que aprendiera el ser humano se realizaría de forma gradual y afirmó que “las primeras luces de la inteligencia se desarrollaron por la multiplicación y la coordinación de actos reflejo” (Darwin, 1859, pág., 157). El mayor propósito de su pedagogía, de acuerdo con este autor, fue que está fuera capaz de mantener y fortalecer la salud y energía de los estudiantes, porque creía que en la evolución de las especies sólo sobrevive la más fuerte. En consecuencia, de lo anterior, la pedagogía debía adaptarse a las condiciones de los seres humanos porque no se debe buscar cambiar la herencia, como la *inteligencia*, sino que la Escuela debía adaptarse a las necesidades de los seres humanos.

1.3 LA ESCUELA NUEVA Y SU DISCUSIÓN SOBRE LA PEDAGOGÍA

En el movimiento político y pedagógico de la *Escuela Nueva* surgieron pensadores que aportaron con sus estudios varias perspectivas del niño y su aprendizaje. En esta nueva etapa histórica de la escuela dentro del campo de producción simbólica, los distintos pensadores que surgieron tuvieron ejes centrales en los cuales hicieron sus propuestas basadas en la idea de que el centro debía ser el infante, el aprendizaje y dejar de lado la Escuela llamada tradicional. Una de

ellas fue María Montessori (1870-1952), quien enfatizó su estudio en la plasticidad cerebral, fue en contra de la quietud en la escuela como un aspecto negativo en la naturaleza del ser humano. De la misma manera, apoyó la espontaneidad en la escuela y la importancia del juego como una forma de aprender. Creyó en la creatividad del niño y en que los maestros debían crear ambientes con estímulos sensoriales para su buen desarrollo.

Decroly, también perteneció a este movimiento y pretendió tener en cuenta los intereses en el aprendizaje del niño, lo hizo a través de los centros de interés, de acuerdo a cada edad en las etapas de “observación, asociación y expresión” (Caruso, Pineau y Dussel, 2010, pág. 112). Estos centros contenían lo que necesitaba el niño y eran globalizantes porque, según Decroly, la mente del niño tiene un pensamiento global (García, 1998). Estas dos visiones del niño, lo muestran como “un sujeto general” (Caruso, Pineau y Dussel, 2010, pág. 112) ya que todo se da desde lo general a lo particular.

Del mismo modo surgieron las pedagogías comunitaristas, cuyo precursor es Lietz (1868-1919) quien centra sus postulados en las ideas de organicidad y de recuperar la educación en el campo respondiendo al servicio y naturaleza de la comunidad. Este pensador buscaba que la Escuela reprodujera un entorno familiar así que propuso que en las escuelas los maestros y estudiantes debían reunirse para analizar lo que sucedía en la semana y que las jornadas escolares necesitaban terminar con “horas de recogimiento” (García, 1998).

Así mismo, surgió la pedagogía del trabajo, la cual se centraba en la recuperación y unión de la práctica y la teoría, en esta, el trabajo manual como el hacer artesanías fue eje central de la pedagogía e incluyeron en la escuela disciplina social respecto al orden y realización de hábitos.

También, Klipatrick planteó la pedagogía pragmática como “el fruto de una actividad intencional donde confluyen los aspectos individuales y sociales del aprendizaje, vinculados a la resolución de problemas” (Caruso, Pineau y Dussel, 2010, pág. 123). Este tipo de pedagogía tenía en cuenta las individualidades de cada estudiante a través del currículo oculto y su didáctica la centraba a pequeños grupos de estudiantes en donde el infante debía desarrollar su parte social, la comunicación y cooperación con sus pares.

Finalmente, nació la pedagogía Experimental y un precursor de esta fue Claparede. Él planteó que la educación es una ciencia y que la pedagogía debía ser experimental con influencias de la psicología. Además, defendió la importancia de educar la infancia como parte esencial de la vida. (García, 1998). Este tipo de escuela propone el respeto y cambio del currículo de acuerdo a la pluralización de los estudiantes.

Todo lo anterior, nos lleva a pensar que la propuesta pedagógica asumida por los agenciadores de la *Escuela Nueva*, asume, para su uso en la escuela, ciertos aspectos tomados del campo de producción simbólica como la ciencia. Nociones y concepciones que circularon en redes sociales, que contribuyeron a que se produjese un cambio en la manera de comprender la escuela. En adelante, gracias al uso en la escuela de algunos pensadores se transforma la manera de comprender al niño: como un nuevo sujeto en la sociedad. De esta forma, se configura lo que hoy denominamos *Escuela Nueva*, que conserva como eje central al niño.

CAPÍTULO II

PIAGET: SU OBRA Y SU INFLUENCIA

Piaget fue un referente de la *Escuela Nueva* que aportó al mundo de la educación, a través de sus estudios científicos a propósito del ser humano. La obra de Piaget representa un cambio en los paradigmas y las concepciones sobre la *infancia* y la cognición vigentes en los comienzos del naciente siglo XX.

En los finales del siglo XIX, entran en contraposición Ciencia y Filosofía. Los preceptos científicos se oponen a los postulados filosóficos y a las ideologías y creencias viejas y nacientes que manifestaban cada una desde su visión lo que al parecer era evidente y que el mundo calificaba como normal. Cuando la ciencia comienza a incidir en las humanidades, intentaba llegar al “saber científico partiendo de las apariencias y por un movimiento progresivo que lleva desde lo evidente a lo desconocido” (Braunstein y otros, 1975. pág. 7), lo que produjo un cambio en la relación entre el sujeto y el objeto de estudio. Braunstein (1975) afirma que no hay sujeto en la ciencia, pues el lugar de este es ocupado por la ideología o creencia del momento histórico; la problemática investigada ya existe, sólo que es vista por unos ojos que le permiten ver (Braunstein y otros, 1975). Es así como este cambio de perspectiva hace que se intente responder a los problemas humanísticos desde la ciencia, hecho que conduce la mirada hacia el Método Científico, lo que permitiría el diseño de leyes y normas desde el fenómeno; leyes y normas que podían ir de lo particular a lo general y viceversa. Es decir, se mira el Fenómeno desde su dimensión epistémica (estudio del fundamento y metodologías del conocimiento) y las relaciones “culturales y de poder, que condicionan, dan un marco de investigación y una manera de pensar” (Castaño, 2011, pág. 116), en otras palabras, surge un fundamento para las reglas del conocimiento y su validación. En un primer momento, estas concepciones fueron manejadas desde las corrientes filosóficas

relacionadas con la psicología conductual; corrientes que pretendían ser reconocidas como una ciencia que buscaba formular una teoría del “estímulo-respuesta” como fundamento de su concepción del conocimiento.

Contrario a la filosofía, la Psicología Conductual y la Ciencia de la época, Piaget postula un cambio en el paradigma de pensamiento, ya que realiza su pregunta sobre el conocimiento intentando responder desde su actividad investigativa ¿Cómo conocemos? Su interés se centró en el funcionamiento de las mentes de los infantes y muestra al niño desde una perspectiva distinta en donde se conjuga lógica y razonamiento matemático con una mirada humanista, dando lugar a la Epistemología Genética, aplicación del Método Científico a las Humanidades.

En sus investigaciones el conocimiento matemático sufre un cambio que produce una nueva relación objeto-sujeto. Así, el conocimiento también tiene que ser visto desde una perspectiva analítica social e histórica; conocimiento como fruto social de la expresión humana que se transmite por el lenguaje y se genera en respuesta a unas necesidades sociales. Entonces, cambia la concepción del niño, de la *Inteligencia*, del aprendizaje y de la investigación en Humanidades.

De esta forma, Piaget crea una Epistemología que integra las ramas de estudio presentes en su vida: la psicología para analizar las operaciones mentales de las acciones de los sujetos; la biología para mostrar la conexión entre motricidad, *inteligencia* y percepción en un cuerpo que contiene unas estructuras físicas; la físico-química que analiza la relación entre conocimiento y objeto en el mundo real.

Tras años de investigación Piaget crea la Epistemología Genética que se encarga de estudiar el desarrollo “intelectual del niño desde bases rigurosamente experimentales. Esto quiere decir, que tal desarrollo se estudia desde fuera, desde la actividad externa del sujeto infantil” (Pelliza, 1971,

pág. 3) Con ella, Piaget encuentra la posibilidad de responder y comprobar sus preguntas a través de la experimentación

Es así como en su investigación, llega a plantear tres aspectos importantes: el primero, el análisis formalizante donde estructura los conocimientos y los valida; el segundo, el análisis psicogenético donde caracteriza los estados de conocimiento no válidos de manera formal; y el tercero, el método histórico crítico, donde el conocimiento se ve como una transformación de la ciencia (Piaget, 1950). Finalmente, usa el análisis de estos aspectos en su investigación y aplica la lógica y la psicología con el fin de generalizar la respuesta a la pregunta: “¿cómo pasa un sujeto de un estado de menor conocimiento, a un estado de mayor conocimiento?” (Piaget, 1978).

Para esto, estudia al infante con la intención de ver el conocimiento como una ”construcción real o psicológica que tiene un progreso que se da porque implican en el sujeto unos aspectos biológicos en donde el conocimiento se compone de una estructura y un funcionamiento” (Piaget, 1978, pág. 36). Emprende su investigación desde dos enfoques metodológicos: el Histórico Crítico y el Psicogenético. El primero busca ver el objeto de estudio en su evolución en el tiempo, proporcionando el conocimiento de las etapas acerca del pensamiento del niño a nivel general; y el segundo, proporciona los datos de evolución mental del niño en desarrollo teniendo en cuenta el aspecto social, ya que, dependiendo de su contexto, el niño adopta o no, unas reglas y conocimientos sociales (Piaget, 1978). Así, para comprender el desarrollo del niño y usando los métodos ya mencionados, el investigador requiere tener en cuenta los siguientes factores: el factor biológico que se refleja en el sistema nervioso central y cuyo papel es importante en las funciones cognitivas, los factores psicobiológicos que hacen referencia a cómo el factor biológico es determinado por el contexto social, el lugar en que nació, la familia y en la ciudad y el factor

interindividual hace referencia a la interacción social, la cultura y educación que varían de un sitio a otro (Pelliza, 1971) y que intervienen de una u otra forma en el aprendizaje del infante.

Piaget agrupa sus experimentos en dos momentos: en el primer momento, el niño debe resolver problemas que son nuevos y críticos para él y lo que hace el investigador es observar intelectualmente cómo el niño los supera, de esta forma analiza las estructuras mentales y la etapa de desarrollo en la que se encuentra el niño; en el segundo momento, que se denomina el momento clínico el observador mira qué ocurre en el contacto directo con el niño y busca comprobar las deducciones del primer momento.

En sus investigaciones con los infantes, Piaget parte de que el conocimiento se crea de forma constante en donde la realidad se asimila y se transforma. Los conocimientos van aumentando y van estructurándose de manera que las estructuras anteriores no desaparecen, sino que se transforman. Además, parte de un aspecto muy importante que es la acción, ya que afirma que el niño conoce el mundo desde la acción y el movimiento, lo que le permite estructurar y organizar la información de forma generalizada en esquemas donde el infante repita los hechos con varios objetos; en sus palabras, “la acción precede al pensamiento y el pensamiento consiste en una composición siempre más rica y coherente de las operaciones que prolongan las acciones interiorizadas” (Piaget, 1978, pág. 51). Entonces, el infante ejecuta acciones que desarrollan un pensamiento que en un principio es primitivo y posteriormente logra su desarrollo con distintos estímulos que se convierten en operaciones hasta llegar al pensamiento formal.

Otro punto importante en su Epistemología, es la afirmación de que el niño tiene varios niveles estructurales de pensamiento que deben estar siempre en evolución con el fin de construir conocimiento. Cada vez que un niño se enfrenta a un aspecto nuevo de la vida entra en desequilibrio

su sistema, crea nuevas estructuras generalizando y abstrayendo la información y cuando adapta ese nuevo saber, puede llegar al equilibrio de nuevo. Este es el camino del desarrollo de la *inteligencia*.

De la misma manera, Piaget en su teoría, hace referencia a los periodos del pensamiento: el primero, el sensorio motriz, en el que se observan conductas reflejas, se coordinan los primeros hábitos que producen nuevos esquemas de acción. Este periodo va desde que el niño nace hasta que empieza a desarrollar su lenguaje y con él las representaciones que son posibles por los signos y símbolos que van interiorizándose, en un principio, por imitación. Aquí los reflejos tienen su desarrollo a través del contacto con el medio y se evidencia la permanencia del objeto como una de las mayores conquistas de este estadio, es decir, el infante sabe que el objeto existe a pesar de que no sea escuchado o sentido, lo que se consigue al final del periodo sensoriomotriz. Aunque no haya estructuras lógicas formadas, en este estadio se desenvuelven las bases del razonamiento.

La segunda etapa es la preoperacional, que inicia cuando el niño empieza a hablar. Aquí hay un desarrollo del Juego especialmente en su aspecto simbólico. Los niños comienzan a tener imágenes mentales y es por esto que recuerdan objetos sin que sean vistos, ya que se recrea una imagen en su mente. Inicia el juego de “Como si”: como si fuera un plato, como si fuera una sopa; es decir, su juego se caracteriza porque incluye imitación de su realidad y representación de su cotidianidad. En esta etapa su pensamiento es egocéntrico, es decir, no piensa en los demás sino en sí mismo, crea amigos imaginarios en un juego de roles y entonces surge el pensamiento conceptual. En este punto el pensamiento del niño está ligado a la imaginación y todo puede tener vida. Surge también el pensamiento intuitivo en el que los niños quieren saber cómo son las cosas y por tal razón preguntan por todo lo que les rodea. En este estadio, finalmente, se definen las bases de las estructuras lógico matemáticas que se relacionan con las acciones del niño.

La tercera etapa es la de las operaciones concretas. Aquí el infante es capaz de clasificar, jerarquizar y seriar. En esta etapa el niño comienza a usar la lógica para resolver problemas y su pensamiento es hipotético abstracto. El niño empieza a deducir para hacer inferencias que terminan en generalizaciones. Es capaz de centrarse más en un aspecto que en otro, disminuyendo de paso su pensamiento egocéntrico y distinguiendo sus propias ideas de las de otro. Igualmente es capaz de resolver problemas matemáticos, comprender que un objeto tiene la misma cantidad a pesar de que cambie de recipiente, entender el cambio, ordenar objetos por formas, tamaños, colores etc. Además, puede dar explicaciones causales y evidencia toma de conciencia.

La cuarta etapa es la de las operaciones formales, que se define por el desarrollo de la lógica de simbólica y se relaciona con la elaboración de conceptos abstractos. En esta etapa se evidencia el pensamiento lógico deductivo y se genera la metacognición y la posibilidad de resolución de problemas.

Piaget planteó las etapas antes mencionadas partiendo del estudio y observación de la cotidianidad de los infantes. Su teoría tuvo “un carácter de generalidad-extendiendo su validez a todos los niños-...se centraba en que los grupos de edades no se expresaban en particulares homogeneidades estructurales lo que producía consideraciones tendientes también a la individualización” (Caruso, Pineau, Dussel 2010,pág. 115), es decir; biológicamente todos tenemos unas estructuras mentales (entendidas como el cerebro) y físicas (entendidas como el cuerpo) similares, en el caso de niños “normales”, pero cambiantes de acuerdo con el contexto y desarrollo de cada niño.

2.1. PIAGET EN LA ESCUELA Y EL CURRÍCULO

Los estudios de Piaget nunca tuvieron un fin pedagógico, pero sus discusiones sirvieron para cambiar la forma en la que operaba la escuela al crear una teoría acerca del desarrollo de la *inteligencia* que daría pautas para mejorar el aprendizaje en los niños.

En la llamada Escuela Tradicional, el niño aprendía cuando memorizaba las lecciones de clase, era un sujeto sumiso que hacía todo lo que el maestro le pedía, la escuela, era un lugar donde los infantes aprendían sólo a leer, a sumar y a restar. Cuando Piaget investiga al niño, en el boom de la *Escuela Nueva*, se da cuenta que todos los seres humanos al tener contacto con el otro, pueden desarrollar su *inteligencia* en un mayor o menor grado, pues de acuerdo con sus teorías, hay distintos tipos de pensamiento que se caracterizan de acuerdo a los esquemas que tengan los niños. Entonces, si un niño tiene un mayor número de esquemas desarrollados, mayor será su capacidad cognitiva. La escuela, así se convierte en un espacio propicio para desarrollar la capacidad cognitiva del niño y su fin cambia, pues el propósito ya no será simplemente memorizar, sino buscar que el infante comprenda y desarrolle su intelecto. Las prácticas pedagógicas se transformaron, ya que el centro pasaría a ser el infante y sus aprendizajes. Los maestros cambiarían el fundamento puramente memorístico, por métodos activos, considerando los intereses de los infantes y generando distintos estímulos para desarrollar la *inteligencia* de sus pupilos y las diferentes formas de aprender.

Piaget afirmó, en palabras de Palacios (1978), que la educación debía “formar individuos capaces de una autonomía intelectual y moral y que respeten esta autonomía en el prójimo, en virtud precisamente de la regla de reciprocidad que la hace legítima para ellos mismos” (pág., 40) es decir, que la educación tiene que preocuparse por el desarrollo moral e intelectual y lo

importante en esta idea es la forma o el camino por el que es llevado el infante. De ahí la importancia de conocer las diferentes formas de transmitir el conocimiento y el momento estructural y cognitivo de los estudiantes para que ellos puedan aprender sin dificultad (Palacios, 1978). En Piaget, esto hace referencia a los estadios; es decir, los infantes no tienen una edad cronológica específica pero sí deben desarrollar ciertas estructuras para aprender otras. Por ejemplo, para que un niño aprenda a correr debe primero caminar y no hay una edad verdadera para que realice esta acción, pero lo que sí se debe respetar es el proceso que primero debe desarrollar, en este caso debe primero caminar.

Cuando se empiezan a generar en la sociedad cambios en la concepción de infancia y la Escuela, se transforma, según Hobsbawm (que cita Goodson, 1995) el currículo, pues este es considerado como una tradición inventada, lo que quiere decir que los intereses, normas y contenidos de la escuela son aceptados socialmente y éste se encarga de divulgar normas y valores de comportamiento que se siguen repitiendo de forma automática “en este sentido, la construcción de currículo puede considerarse como un proceso de invención de la tradición” (Goodson, 1995, pág. 16). Esta tradición cambia en el momento en que los intereses culturales, sociales, económicos y políticos se transforman. En este sentido, el currículo en la escuela excluye y resalta aspectos sociales de acuerdo a lo anteriormente expuesto. Por esto, cuando se critica la pedagogía llamada Tradicional y se intenta una nueva, se está inventando lo tradicional porque cambian los intereses sociales. Es decir, que los contenidos de todo currículo se basan en la invención de la tradición o del pasado y estos cambian al estar directamente relacionados con poderes políticos, económicos y sociales. Lo dicho hasta aquí supone que, finalizando el siglo XIX y en las primeras décadas del siglo XX los cambios acerca del niño como centro, dentro del movimiento político y pedagógico de la *Escuela Nueva*, resaltan las ciencias como fuente de veracidad y es por esto que hay un recorte

de las mismas hechas contenidos, saberes y disciplinas, que son organizados y producidos en conocimientos escolares. En otras palabras, se pedagogiza el saber recontextualizando la cultura que incluye discursos políticos. Así, el currículo es una herramienta de transmisión de pensamiento, conocimiento, saber, dependiendo de las necesidades que son controladas por el Estado a través del dispositivo de la escuela.

Un contenido se introduce al currículo al pensar en el tipo de sociedad que se requiere, comenzando a definir los contenidos básicos y comunes que se quieren implementar en la escuela. La *Escuela Nueva*, de acuerdo con Gvirtz y Palamidessi (1998) aportó al currículo y sus estrategias lo siguiente: a) El cambio de las ciencias sociales como un área y la globalización del currículo, b) los centros de intereses que permiten juntar distintos temas c) Especializar a los profesores en distintas disciplinas d) trabajo docente en conjunto, siendo la escuela más organizada y trabajando por los objetivos de manera conjunta.

Entonces, el currículo, empieza a ser pensado como un instrumento para “la distribución social del saber, ya que en él se determinan los contenidos a enseñar en cada uno de los niveles y las instituciones del sistema educativo” (Gvirtz y Palamidessi, 1998, pág. 39). Aquí, en un principio la ciencia fue protagonista aceptándose como verdad. “La ciencia como materia escolar, se redefinió en gran medida para adquirir una forma muy parecida a muchos otros componentes del currículum de la enseñanza secundaria: algo puro, abstracto, un cuerpo de conocimientos encerrado en programas y libros” (Goodson, 1995, pág. 15).

El currículo se convierte en una manifestación material del cambio de pensamiento de la sociedad en relación con el infante, ya que a través de éste se evidencia la introducción de los

saberes científicos en la pedagogía cambiando los ejes temáticos de acuerdo al desarrollo del pensamiento y la edad en la que se encuentra el niño para aprender.

De esta manera, Piaget es asociado a la escuela con su teoría, la que tuvieron en cuenta para crear las propuestas curriculares en donde se buscaba “presentar a los niños las materias de enseñanza en formas asimilables a sus estructuras intelectuales y a las diferentes fases de su desarrollo: cuando la Escuela Activa pide que el esfuerzo del alumno salga del mismo alumno y no le sea impuesto” (Palacios, 1978, pág. 48). En otras palabras, el contenido del currículo no sólo debería tener en cuenta lo político, social y cultural; sino que además los temas deberían ser dados y ejecutados en concordancia con el desarrollo cognitivo y la *Inteligencia* del niño que estudió Piaget, que también aportó a la escolarización, el concepto de diferenciación entre un niño y un adulto, en cuanto al pensamiento. La infancia es la preparación para llegar a la adultez y esto se refleja en el currículo en donde se encuentra una jerarquización y complejización de la información a medida que el niño avanza en su edad. Igualmente, su teoría ayudó a pensar al niño junto a otros y esos contextos permiten el aprendizaje.

En la formulación de su Epistemología, Piaget crea la psicología genética que ha sido base de muchas propuestas pedagógicas y se ha tenido en cuenta para propuestas curriculares creyendo que facilitaban el aprendizaje y cuyo eje central era ésta porque “los contenidos a enseñar comprenden todos los saberes que los alumnos deben alcanzar en cada etapa escolar” (Gvirtz y Palamidessi, 1998, pág. 20).

Piaget creía que educar de una forma correcta a los niños era pensar en beneficio de la sociedad, pues esta acción era un bien común. Dentro de la perspectiva de Piaget y la *Escuela Nueva* un factor de suma importancia es la acción y en el currículo y en la escuela los niños ya no sólo

escuchaban sino participaban y estos pequeños cambios que la sociedad genera se ven reflejados en las prácticas pedagógicas, en el currículo y en el niño. De esta forma la Teoría de Piaget se convierte en la base del currículo finalizando el siglo XIX y en las primeras décadas del siglo XX, ya que sus ideas revolucionaron el pensamiento en relación con el niño, lo que se ve reflejado en la manera cómo la escuela empezó a tratar al infante como un “ ícono que busca, por analogía, representar: dulzura, delicadeza, ingenuidad, protección, cuidado, amor” (Díaz, pág.59, 2012) un niño capaz de pensar por sí mismo, capaz de desarrollar su capacidad cognitiva, un menor activo el cual tiene fases de desarrollo, cuya mente debe desarrollarse de forma progresiva, un niño capaz de aprender.

2.2. EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EN EL NIÑO: LA OBRA DE PIAGET

Piaget escribió el libro “*El desarrollo de la inteligencia en el niño*” (versión en español Editorial Crítica Barcelona 1977). Este es objeto de análisis en la presente investigación que busca: “Analizar el texto *El desarrollo de la inteligencia en el niño* escrito por Jean Piaget (1936) el concepto de *infancia, escolarización e inteligencia* con el fin de comprender la relación entre ellos y la interpretación que le ha atribuido la sociedad a Piaget.

La obra en referencia, incluye: un prólogo a la segunda edición; un índice de nombres que referido a los autores que usa Piaget para explicar o refutar su teoría; la introducción que busca explicar el problema biológico de la *inteligencia* y otras dos partes; la primera parte denominada “Las adaptaciones sensorio motrices elementales” compuesta a su vez de dos capítulos: el primero, que hace referencia al primer estadio y el segundo a su vez, al segundo estadio ; las adaptaciones adquiridas y la reacción circular primaria. La segunda parte, trata acerca de las

adaptaciones sensorio motrices intencionales; el capítulo tres trata a su vez del tercer estadio; el capítulo cuatro trata de la coordinación de los esquemas secundarios y la aplicación a nuevas situaciones; el capítulo cinco que hace referencia al quinto estadio; el capítulo seis expone el sexto estadio.

El libro cierra con un capítulo de conclusiones donde se exponen algunos tópicos en relación con la “*inteligencia sensoriomotriz*” y las teorías de *la inteligencia*.

En su obra relata con detalle la forma en la que llegó a desarrollar su teoría sobre la *inteligencia*, pues describe las acciones, respuestas y forma de razonar las observaciones que hizo de sus experimentos con sus tres hijos: Lucienne, Jaqueline y Laurent. Estos experimentos los realizó analizándolos en: el juego, en las reacciones al disponerles distintos estímulos y problemas; y en su cotidianidad y espontaneidad. De esas observaciones y analizando las acciones de los niños en sus dos primeros años de vida es que concluye con distintas obras como “*El desarrollo de la inteligencia en el niño*”.

En la obra referente de Piaget que se usa en esta investigación, se evidencian dos asuntos importantes: el primero tiene que ver con el lenguaje, pues retoma a Saussure de forma implícita; y la segunda, es que en su texto no hace una diferenciación de lo que es la *inteligencia* y el *pensamiento*, por tal razón cuando se dialogue en el capítulo III de pensamiento nos estamos refiriendo a *inteligencia* también, pues es la exposición y base de la teoría de Piaget.

En cuanto al primer asunto, se encontró que expone el lenguaje el cual está presente desde que nace el infante, pues es el mundo exterior el que desarrolla su *inteligencia* y a través de lenguaje, permite su desarrollo. En su literatura hace hincapié en una parte esencial del lenguaje que es la lengua la cual muestra como una marca evidente del pensamiento.

De forma explícita discute acerca del lenguaje, afirmando que el niño viene con una facultad para desarrollarlo. En un inicio, el niño percibe el mundo a través de gestos, palabras, sensaciones e imágenes que le facilitan la inmersión en este. Luego, muestra con el surgimiento de la lengua, cuando el niño se encuentra en el tercer estadio, al infante capaz de expresar con acciones sus pensamientos, llamándolo Piaget, *conceptos motores*, que indican que comprende lo que sucede a su alrededor. Es entonces, que el autor propone analizar en los pequeños los indicios o señales que se muestran en el tercer estadio.

Para esto, define lo que es la significación, desde la teoría de Saussure (1913) de forma implícita, pues postula que el niño inserta un objeto en un sistema de esquemas en el cual se organiza el objeto y se generaliza, al ser parte de un esquema se convierte en un dato mental y en todo dato mental hay dos aspectos importantes de la significación: el significante y el significado. Piaget define al primero como “el signo verbal, es decir, un cierto sonido articulado al que por convención atribuimos un sentido definido, y el significado es el concepto en qué consiste el sentido del signo verbal” (Piaget, 1936, pág. 184). De igual manera, el autor afirma que las significaciones de los objetos se dan desde tres aspectos: la percepción objetiva que se refiere a lo que se conoce de un objeto a través de lo que siente y observa; el segundo aspecto, es el de los conceptos generales, es decir lo que se encuentra definido socialmente; por último, las características individuales de los objetos como la forma, el espacio, color, etc. Es entonces que Piaget asegura que “el verdadero significado de la percepción es el objeto en tanto realidad intelectual, y que los datos sensibles considerados en el momento preciso de la percepción no sirven sino de indicios, es decir, de significantes” (Piaget, 1936, pág. 185). Como parte del desarrollo del lenguaje aparece el signo, el cual es un símbolo colectivo y arbitrario que se visibiliza a los dos años cuando se manifiesta la lengua y se conjuga con la aparición del símbolo, pues ambos, signo y símbolo “son los

significantes de las significaciones abstractas, cuya representación implican” (Piaget, 1936, pág. 185) estos dos representan: el símbolo, la significación individual y el signo, la significación social de los objetos.

El segundo asunto, es que Piaget expone al pensamiento como un sinónimo de la *inteligencia*. Pues bien, el niño nace con estructuras preformadas listas para ser desarrolladas y de esta forma el infante pueda ser inteligente. Pero para que estas sean desarrolladas necesita la parte social, pues su cultura, el lenguaje, la estructura de pensamiento que se pretende formar es gracias al contacto que tiene con el otro. Entonces, al entrar al mundo del ser humano, el niño tiene un pensamiento primitivo con el cual empieza a experimentar el contexto que le rodea y a esto lo denominó Piaget como periodo *sensoriomotriz*. Pero para comprenderlo, necesita estructuras más evolucionadas las cuales permiten significar el mundo, asociar palabras con objetos y aprender conceptos. Es decir, que el niño requiere capacidades de pensamiento más desarrolladas porque en estas conjuga distintas características del objeto que van más allá de una simple percepción. Y es allí, donde el símbolo, que es una representación mental, aparece y junto a este el juego simbólico y el lenguaje, entonces “el progreso, la inteligencia y el empleo de la deducción práctica implicarán la evocación de los objetos ausentes” (Piaget, 1936, pág. 186), a este periodo lo denominó el autor como periodo Simbólico y hasta este punto llega en su obra. Es decir que el desarrollo de la *inteligencia* o el pensamiento depende de los estímulos sociales que reciba el niño porque sin estos el infante sería un ser instintivo parecido a los animales.

CAPÍTULO III

EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EN EL NIÑO

En el actual capítulo, presentaré la Teoría de Piaget acerca de la *inteligencia* que dio a conocer en su obra “*El desarrollo de la inteligencia en el niño*” publicada en 1936 y que ha sido base de toda su literatura y de posturas pedagógicas y psicológicas en el mundo.

Piaget afirma que el niño no llega al mundo siendo inteligente, pero tampoco se encuentra vacío; tiene unos dispositivos internos que le permiten desarrollar la *inteligencia*, la que considera el autor como un proceso mental que se desenvuelve desde dos planos fundamentales: interno y externo. El plano interno es explicado desde la biología y hace referencia a lo que se hereda, a la estructura física que compone nuestro cuerpo, que por herencia evolutiva estructura el sistema nervioso central y su funcionamiento, sistema que trabaja como una totalidad que se organiza y se adapta al medio. En otras palabras, el ser humano tiene unos órganos vitales que se desarrollan, se adaptan y generan unos hábitos, que sufren cambios al contacto con el exterior, lo que significa a su vez que el infante llega al mundo con unas estructuras mentales preformadas que se suceden unas a otras y que construyen los objetos a través de la experiencia y la razón.

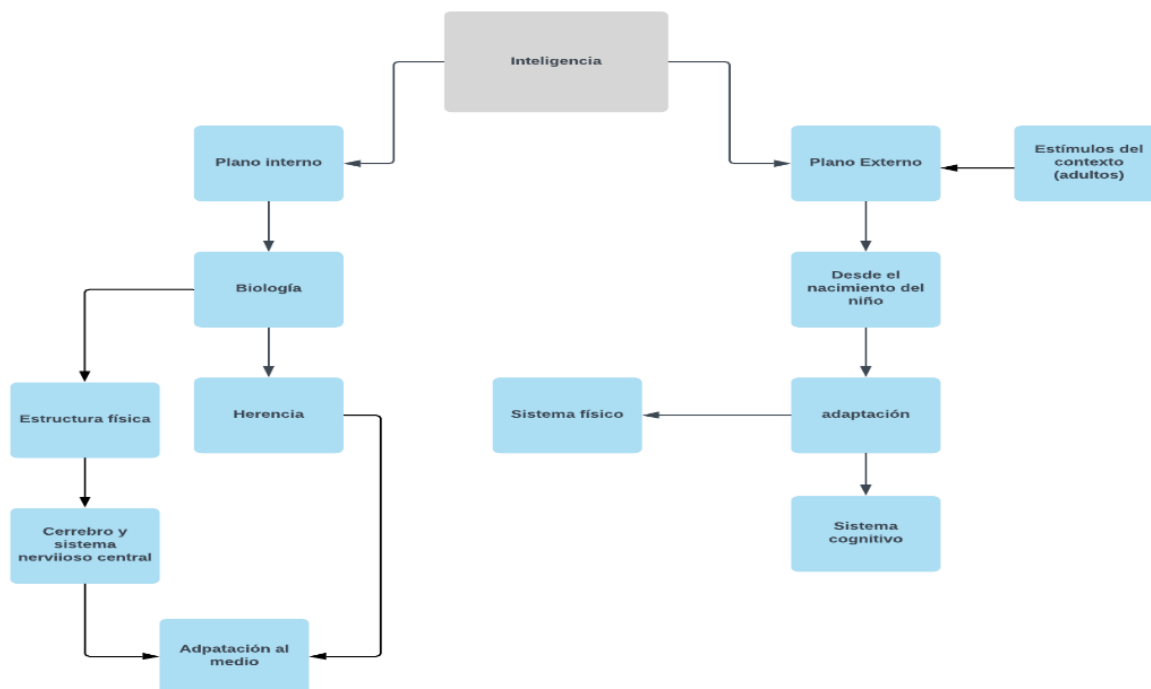
El segundo aspecto, hace referencia al plano externo, que se genera desde que el niño nace e inicia su contacto con el mundo. Desde ese momento, el plano interno cambia de acuerdo a lo que Piaget denomina *adaptación*. Y hace referencia a la organización tanto del sistema físico como del aparato cognitivo. El autor categoriza la *adaptación* en: hereditaria, refleja y adquirida. La *adaptación hereditaria* se presenta cuando una estructura mental le permite organizar al ser

humano la información sin que se diferencie una *asimilación*¹⁷ de la *acomodación*¹⁸, no hay ningún aprendizaje, sino que el infante actúa por actuar, y en esta hay una asociación de los hábitos reflejos condicionados. La *adaptación refleja*, supone una parte de *acomodación* indisociable de una *asimilación* progresiva la cual es esencial y permanece en el reflejo. Y, por último, la *adaptación adquirida* donde se separa la *acomodación* de la *asimilación*, allí hay un aprendizaje relativo y los datos internos se ajustan a los esquemas ya existentes. En esta, se da una repetición exacta de un resultado. Así, en un principio, las adaptaciones que suceden en el periodo de los actos reflejos son el tránsito de la *adaptación orgánica* a la *adaptación intelectual* y aún no son consideradas como actos inteligentes.

¹⁷ La asimilación la entiende Piaget como un proceso orgánico y una actividad mental que estructura el plano interno a lo externo del sujeto y que es indispensable para la acomodación. Esta es fundamental para el desarrollo psíquico y va desde la repetición hasta la coordinación de lo nuevo a las estructuras viejas que enuncia un proceso de juicio. Según Piaget hay distintos tipos de asimilaciones: la asimilación funcional que es la necesidad de repetir; la asimilación cognoscitiva que se da en el periodo práctico sensoriomotriz en donde hay una adaptación por el contacto de los objetos externos al sujeto, es un proceso del sistema y contradictorio a la generalización, es el comienzo del conocimiento cuando se introduce otras variables. La asimilación generalizadora, en donde los objetos se incorporan a los reflejos y los esquemas pueden ser usados en distintas situaciones siendo el resultado la repetición del reflejo.

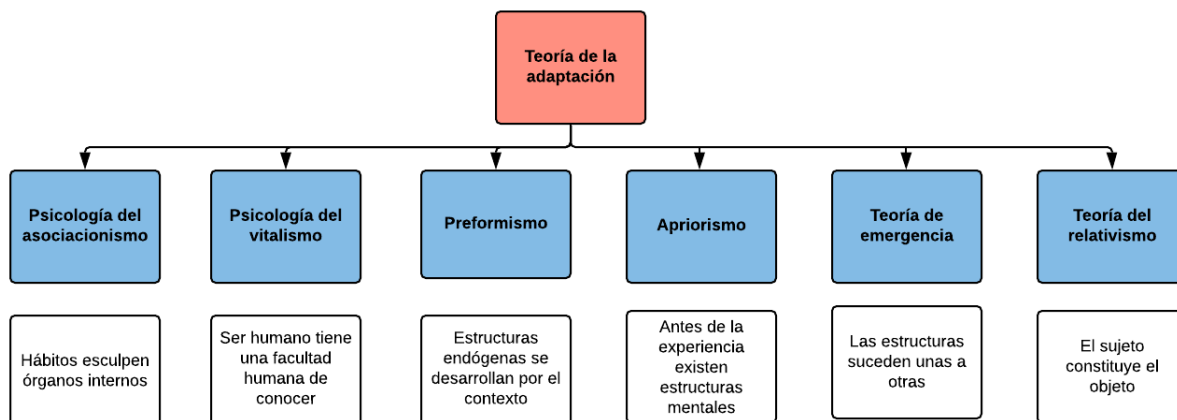
¹⁸ La acomodación es una imposición a la asimilación, es un progreso de la búsqueda que transforma la experiencia y que funciona de acuerdo con lo exterior al sujeto.

Mapa 1 Plano interno y externo del desarrollo de la inteligencia.



Así, Piaget, explica la *adaptación* como una parte fundamental del desarrollo de la *inteligencia* desde los siguientes postulados: el primero, la *psicología del asociacionismo* que intenta explicar la *adaptación* desde el exterior y por un medio, en esta se producen unos hábitos que esculpen los órganos. La segunda es la *psicología del vitalismo* que explica que el ser humano tiene la facultad innata de conocer y que todo ser está constituido por órganos vitales. La tercera, *el preformismo* que afirma que hay estructuras endógenas que se desarrollan de acuerdo con el medio; la cuarta, el *apriorismo*, que manifiesta que antes de la experiencia existen estructuras mentales; la quinta, la *teoría de emergencia*, enuncia que las estructuras se suceden unas a otras; y, por último, la sexta, la *teoría del relativismo* que concluye que el sujeto constituye el objeto de acuerdo con la razón y la experiencia.

Mapa 2 Teorías de la adaptación



Ahora bien, cómo la *inteligencia es adaptación* organizada de lo interno y lo externo, aparecen las operaciones intelectuales las cuales son una continuidad de procesos adquiridos e innatos responsables del aprendizaje, lo que implica un recuerdo de experiencias hechas con objetos y donde aparece la conciencia. Estas operaciones intelectuales tienen tres funciones: la primera, es la implicación en la que intervienen las invariantes funcionales (lo orgánico) y que se compone de una síntesis de cualidades que son los conceptos, esquemas y preconceptos y una relación cuantitativa de diferencias; la segunda función es la regulación, en donde se generan las operaciones relativas a la de totalidad y es una oposición a la función explicativa e implicadora. Y, por último, la tercera, la función explicativa, la más desarrollada en cuanto a operación intelectual, deduce lo real y encuentra una causalidad del tiempo y el espacio en relación al objeto.

Así mismo, en su obra Piaget se refiere a cuatro tipos de *inteligencia* que se desenvuelven en esta primera etapa de la vida del niño y que se pueden evidenciar de forma paralela. Estas son: la “*inteligencia práctica sensoriomotriz*”, “*la inteligencia reflexiva o verbal*”, “*la inteligencia empírica*” y por último la “*inteligencia sistémica*”. En la clasificación que realiza Piaget del tipo

de inteligencias, propone que el ser humano debe pasar por estadios¹⁹ que empiezan desde el proceso innato hasta el adquirido. Así, en el siguiente momento de este texto, se mostrará una generalidad del tipo de inteligencias que propone Piaget en su obra y los estadios que allí son desarrollados.

En un principio, en la “*inteligencia sensoriomotriz*” que se evidencia en el niño desde el primer estadio hasta el quinto estadio, los medios son más importantes que los fines porque hay esquemas coordinados, se prolongan las reacciones circulares reflejas, no hay una consciencia de inteligencia ni regulación de normas interiores. Esta etapa se caracteriza por tener una ley de totalidad porque allí se organizan las relaciones mentales y físicas y se transforman los datos incoherentes en medios organizados.

El primer estadio, que hace parte de la “*inteligencia práctica sensoriomotriz*”, se compone del desarrollo y estimulación de cuatro reflejos por estímulos internos que son, los estados somáticos-afectivos y los externos. En este desarrollo de los estímulos hay un aprendizaje exterior en que se organiza una información interna en relación con la externa y se produce *adaptación, asimilación y acomodación*. El primer reflejo es el de succión, en él se encuentra una ejercitación de los músculos de la boca en un principio. Luego, este reflejo cambia cuando el niño realiza una repetición acumulativa por *acomodación* al estar en contacto con el objeto, en este caso el pezón de la mamá. Cuando el reflejo cambia o se desarrolla, se produce una reacción circular que es la coordinación de lo nuevo con lo antiguo para generar un nuevo uso del esquema y el infante

¹⁹ Los estadios son transiciones que diferencian unas conductas de otras. Es la experimentación activa que realiza el niño para descubrir nuevos medios y conseguir un fin. Allí sucede una combinación mental de esquemas, de operaciones y deducciones.

descubre un resultado nuevo producto de la exploración, empiezan a existir hábitos adquiridos espontáneos con *asimilación* y *acomodación*.

El segundo reflejo es el de la visión cuyo estímulo externo es la luz. Aquí, se encuentra *asimilación* y *acomodación* del reflejo en cuanto a la luz que recibe, al movimiento y formas que el ojo percibe, ya se adaptan las pupilas, y la habilidad motriz del ojo a través del desplazamiento de la vista. Todo esto produce una organización de las imágenes y proyección del espacio. Su desarrollo empieza desde la *acomodación* motriz del ojo que significa, que el ojo desplaza la vista hacia el objeto, luego, el objeto es asimilado a la actividad del niño y se combina con una reacción circular que se encarga de organizar lo que este ve formando una totalidad y una generalización; a este fenómeno llamo Piaget *asimilación Generalizada*. Además, el cristalino se acomoda para percibir la distancia y la convergencia binocular produciendo una coordinación de esquemas de la *asimilación visual* con la mental, que al organizar y reconocer las imágenes produce una proyección en el espacio, a esto lo nombra el autor como una visión objetiva. En este punto hay tres tipos de asimilaciones: la generalizadora, la de reconocimiento y la coordinación de esquemas de *asimilación* mental y visual.

El tercer reflejo es el reflejo de fonación y audición. El reflejo de fonación tiene dos aspectos: el primero, “tiene que ver con los sonidos producidos que crean un sistema de articulaciones que dependen entre sí; y el segundo, se refiere a la coordinación de los esquemas auditivos” (Piaget, 1936, pág. 85). En este reflejo hay *adaptación* porque se coordina la fonación y la visión, también se desarrolla la *asimilación* porque el infante intenta repetir los esquemas vocales que se organizan y se afianzan; además, hay *asimilación generalizada* cuando el niño intenta combinar los fonemas y diferenciarlos para repetirlos. Ocurre *asimilación reconocedora* cuando la reacción circular y la imitación discriminan los sonidos, y *acomodación* cuando los órganos que producen los sonidos

intentan imitar lo que escucha el niño. Se acomodan los órganos vocales al imitar sonidos nuevos y los que se perciben por el oído. Esta *acomodación* se da como imposición del medio.

El cuarto reflejo y el último al que hace referencia Piaget es el de prensión. Este cobra gran relevancia ya que “representa el inicio de las conductas complejas que llamaremos ‘*asimilación* mediante esquemas secundarios’ y que caracteriza las primeras formas de acción intencional” (Piaget, 1936, pág. 93). La prensión, a su vez, tiene cinco etapas importantes: en la primera, el infante realiza movimientos enérgicos y movimientos espontáneos; en la segunda, se presenta una reacción circular referente a los movimientos de la mano como las reacciones táctiles, las reacciones cenestésicas y la coordinación entre la succión y el movimiento de la mano. En esta etapa, se genera primero una *asimilación generalizada* con movimientos impulsivos y reflejos y luego se pasa a una *asimilación reconocedora*. En la tercera etapa, “las manos cogen los objetos para llevarlos a la boca, pero no para mirarlos” (Piaget, 1936, pág. 103) como una consecuencia de la reacción circular secundaria. Es allí cuando la *acomodación* es más sólida y el niño se interesa por los objetos que coge, evidenciando un proceso de organización progresiva de los esquemas que generan una *adaptación con asimilación recíproca* y *acomodación* mutua, cuya consecuencia es que el infante sienta un mayor interés por los objetos que coge. Explica Piaget, que en esta etapa el niño desarrolla una *adaptación recíproca*, lo que significa que repite los movimientos que observa, el ojo mira todo lo que hace la mano.

En la cuarta etapa, el infante percibe el objeto deseado y mueve su mano y el objeto de forma simultánea y allí hay *asimilación activa*,²⁰ entonces, se evidencia una coordinación entre visión y

²⁰ Asimilación Activa se refiere al proceso que conduce a la estructura que aparece a partir de la prensión y visión simultáneas.

presión. De acuerdo con Piaget, el desarrollo de este reflejo depende de la historia psicológica del niño y no de la física. En la última etapa, hay un triunfo de la presión pues el infante coge lo que ve sin limitación. En este reflejo los movimientos de la mano se adaptan al mundo exterior y hay evidencia de las primeras formas de intencionalidad.

En cuanto a los reflejos, Piaget concluye que “el análisis de los esquemas de la fonación, del oído y su coordinación confirma enteramente lo que hemos constatado a propósito de la succión y la visión (...) cada una de estas partes implica una de *acomodación* al medio exterior” (Piaget, 1936, pág. 93). Es decir, que el niño necesita del medio exterior, del contacto con el otro y los estímulos externos para poder desarrollar la *inteligencia*. En estos reflejos hay una transferencia asociativa²¹ que constituyen los hábitos por un nuevo descubrimiento distinto a lo que deseaba el infante.” La relación entre el acto y el resultado permite el establecimiento de las transferencias activas” (Piaget, 1936, pág. 134), estas, a su vez, permiten que haya *asimilación* y *acomodación* inseparables que insertan elementos nuevos a los esquemas ya organizados y a los sensoriomotores existentes hasta aquí, esta organización se expande y permanece gracias a la acomodación.

Cuando los reflejos se desarrollan y se organizan “se confieren a ellos mismos unas significaciones” (Piaget, 1936, pág. 131). En esta última etapa del reflejo, cuando se coordinan la visión y la presión, se originan conductas que son establecidas por la intencionalidad²², lo que

²¹ Transferencias Asociativas son las “asociaciones que constituyen en el interior de un mismo esquema y las asociaciones entre esquemas heterogéneos” (132). El esquema único lo define Piaget como una asociación que constituye el mismo esquema, es decir un acto que tiene el niño por un deseo sin ninguna intención. Mientras que el esquema heterogéneo es cuando a un esquema simple se van incorporando otros y las acciones tienen una significación y carga de actuar o no actuar sobre un objeto. Estas transferencias asociativas se diferencian en los esquemas anteriores cuando se incorporan los nuevos esquemas desde la totalidad.

²² “un acto es intencional cuando está determinado por la representación a diferencia de las asociaciones elementales, en las que el acto está regulado por un estímulo externo” (Piaget, 1977, pág.145)

significa que el niño desarrolla su *inteligencia* primero que el lenguaje en el periodo de la “*inteligencia sensoriomotriz*” (Piaget, 1936). En ese momento, hay una intencionalidad que se relaciona con recordar imágenes. Cuando se evoca una imagen mental, es un indicio de la interiorización de los actos de *inteligencia*; es decir, que en este largo tiempo el niño se ha preparado y la *inteligencia* se ha desarrollado teniendo espacios previos como los reflejos hasta que llega a la intencionalidad de sus actos, los que se interiorizan y se representan a través de imágenes mentales.

En el segundo estadio, se evidencia una *adaptación* de nuevas situaciones en oposición a los reflejos y asociaciones habituales; en este estadio no hay evidencia de diferenciar un hábito y la *adaptación*. Aquí hay reacciones circulares primarias que consisten en realizar movimientos por realizarlos, por imitar al otro. Hay una confusión de medios y objetos y el objetivo de las acciones es satisfacer instintos fisiológicos.

En el tercer estadio, aparece una conducta casi intencional. Cognitivamente el niño desarrolla una reacción circular secundaria, que le permite aplicar los esquemas que ya tenía en otras situaciones. La complejidad de los esquemas aumenta y se llega a la acción deseada por repetición hasta obtener conciencia de sus acciones. En esta reacción circular secundaria se produce una *acomodación* al generar un nuevo esquema, el interés está en el resultado exterior, siendo estas reacciones circulares un anuncio de la *inteligencia* cuando el infante busca los medios para repetir una conducta que descubrió por azar y la intención de éstas es reproducirlas desarrollando la *asimilación reproductora* que lleva al niño a la significación²³. Es entonces, que en este estadio el

²³ En este momento Piaget explica en su libro lo que es el significado como la parte intelectual de un concepto, lo que se sabe de este; el significante como lo que perciben los sentidos. Dialoga de tres partes importantes de la significación que incluye el significado y el significante las cuales son: el indicio, el signo y el símbolo. El símbolo,

niño empieza a entrar en el mundo de las significaciones concretas, específicamente con el indicio. El infante actúa sobre los objetos y se esfuerza por encontrar los movimientos originales por experimentación. En este estadio se anuncia la “*inteligencia Empírica*”²⁴ la cual disocia los elementos y los considera medios y fines alterando la intencionalidad de la acción (Piaget, 1936). Además, se constituye, a su vez, la exacta transición entre las operaciones pre inteligentes y los actos realmente intencionales.

En el cuarto estadio, el niño comienza a actuar sobre los objetos y los relaciona entre sí, porque comprende que estos son independientes de la acción que él realice con ellos. En este momento, el infante realiza una diferenciación de los esquemas para alcanzar un objetivo superando obstáculos. En él se dan tres aspectos importantes en las situaciones nuevas a las que se enfrenta: la primera es la intención que manifiesta antes de actuar; la segunda, es la búsqueda de medios adecuados para lograr un objetivo; y en la última, el infante aplica un esquema conocido a un fin. Estos esquemas se reorganizan para aplicar viejos medios a nuevas circunstancias y es allí, donde aparece la intencionalidad²⁵ de las acciones la cual hace que se evoquen imágenes en su mente, a esto Piaget lo llama *inteligencia*. En este periodo se realiza una construcción de objetos, de espacialidad, de series y casualidad. La *asimilación* desarrollada es la recíproca, donde hay una reorganización total

afirma Piaget, es la imagen mental, “el signo es un símbolo colectivo y por consiguiente arbitrario, su aparición se realiza igualmente durante el segundo año, con los indicios del lenguaje” (Piaget, 1936, pág. 186) y, por último, el indicio es un concepto concreto que se enlaza con la percepción.

²⁴ Piaget menciona otro tipo de inteligencia que es la empírica la cual retoma de Claparede quien afirma que las operaciones son controladas por las mismas cosas.

²⁵ De acuerdo a su obra, Piaget afirma que la intencionalidad es el deseo direccionando la acción. El acto es intencional cuando está determinado por la representación. Cuando el niño llega a este punto hay una extensión de totalidad y relaciones adquiridas.

de los esquemas. Piaget afirma que en este estadio hay “*actos inteligentes*²⁶” porque en sus acciones el niño muestra una intención, un deseo que guía una acción y que al realizar la acción se encuentra con unos obstáculos, que tiene que superar para llegar a un fin.

En el quinto estadio, se coordinan los esquemas antiguos con esquemas nuevos producto de la necesidad del infante de encontrar nuevos medios para conseguir su fin; esto lo descubre el niño por experimentación activa que “es el desenvolvimiento de las conductas instrumentales y el apogeo de la *inteligencia empírica*²⁷” (Piaget, 1936, pág. 149). En este estadio, hay un desarrollo de la reacción circular terciaria cuyo resultado es la elaboración del objeto al generar nuevos esquemas por descubrimiento. El cambio a la reacción circular terciaria se ve reflejado en las acciones imprevistas que el niño tiene para conseguir un fin y ante distintos obstáculos, pues las nuevas situaciones no se acomodan a los esquemas ya establecidos; es decir, que empieza la etapa de experimentar para descubrir la solución de nuevos problemas; “estas reacciones circulares terciarias son las que llevarán al niño a unos actos completos de *inteligencia*, a los que llamaremos descubrimiento de nuevos medios mediante experimentación activa” (Piaget, 1936, pág. 255). Estos nuevos movimientos que descubre no los repite con exactitud, sino que según la situación y lo que el niño desee alcanzar, es capaz de graduarlos de acuerdo con sus intereses.

En el sexto estadio, termina la “*inteligencia sensoriomotriz*” para transformarse, con ayuda del lenguaje y el grupo social en el que se desenvuelve el niño, en “*inteligencia reflexiva o verbal*”, en la cual, se coordinan los esquemas los cuales son móviles, es decir que un sólo esquema es usado

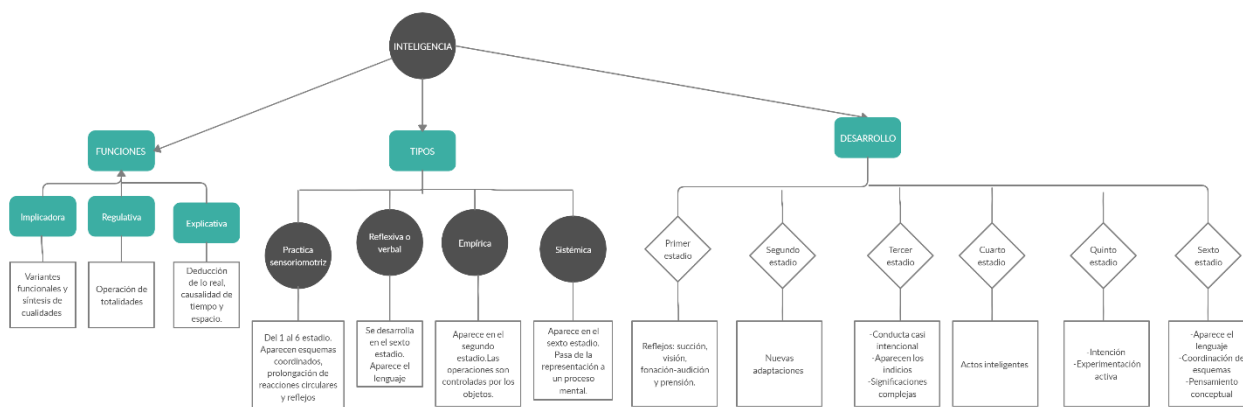
²⁶ Los Actos Inteligentes son la superación de la reacción circular secundaria y muestras de intencionalidad.

²⁷ La Inteligencia Empírica Piaget la retoma de Claparede y afirma que en esta los objetos controlan las operaciones que el niño desarrolla en este punto.

para diversas situaciones y objetos. El infante, empieza a diferenciar entre lo cualitativo y cuantitativo de los objetos. Este tipo de *inteligencia* desarrolla el pensamiento conceptual; lo que significa que el infante empieza a tener conceptos. El desarrollo mental conseguido hasta este momento, hace que invente nuevos medios para conseguir un fin. Existe una resolución de problemas por experimentación y de forma cognitiva el infante combina los esquemas ya elaborados, usa los medios ya conocidos en situaciones nuevas. En el niño se presenta también una “*inteligencia sistémica*”²⁸ que hace que realice operaciones mentales hacia la deducción. Él, muestra conductas que reflejan la evocación de objetos ausentes y la representación de imágenes, pues es “gracias a la representación por lo que la experiencia mental sucede a la experimentación efectiva y la actividad asimiladora puede proseguirse y depurarse en un plano nuevo, distinto del de la percepción inmediata o de la acción propiamente dicha” (Piaget, 1936, pág. 335).

²⁸ Es el cuarto tipo de inteligencia que menciona Piaget en su libro, la cual retoma de Claparede, y se caracteriza por la interiorización de los procesos de búsqueda en el sexto estadio en donde se combinan los esquemas mentales que hacen que el niño pase de la representación a lo mental. Hay una invención que resulta de dos aspectos: el primero tiene que ver con el lenguaje, los signos y las significaciones que tiene las nociones y las palabras o símbolos y el segundo aspecto tiene que ver con la representación que hace el niño por asimilación recíproca, entonces el infante pasa de la experiencia mental y empieza a experimentar de forma exitosa según lo que desee. Todo esto lo controla la parte interna a través de la consciencia e indica el inicio de la deducción.

Mapa 3 Tipos de inteligencia, funciones y estadios



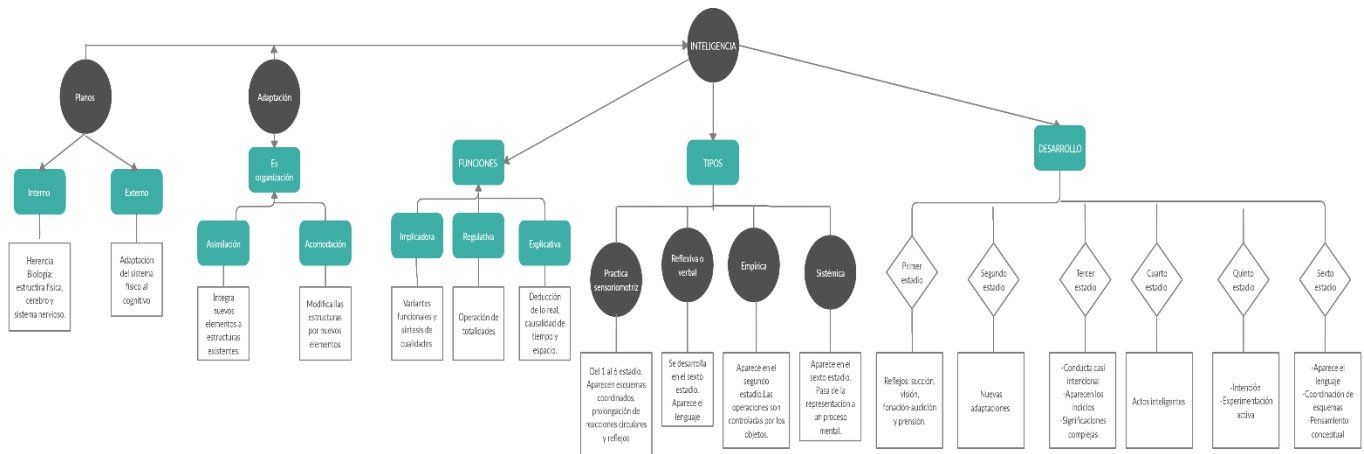
Piaget termina sus postulados, explicando las distintas fuentes de las que se sirvió para desarrollar su teoría acerca del funcionamiento de la *inteligencia*. Pues su propia fuente no era suficiente para explicar su teoría. Estas son:

- 1) “*Empirismo asociacionista*”: afirma que existe una inteligencia orgánica que se transforma en “*inteligencia sensoriomotriz*” a través de una novedad, que se presenta en el medio de desarrollo del niño y resulta en aprendizaje, en otras palabras, el empirismo es asociacionista porque hay una actividad intelectual en la construcción de realidad que percibe el infante del exterior a él de una forma progresiva. A medida que el niño crece, aumentan con él las experiencias y la inteligencia; y la experiencia aumenta cuando la capacidad intelectual se organiza.
- 2) “*El intelectualismo vitalismo*”, cree que la inteligencia es la organización de esquemas que se adaptan al medio para crear totalidades o generalidades cuyo fin es el progreso a través de la *acomodación* de esquemas. Esta teoría afirma que el niño tiene al objeto en el pensamiento y esto lo denomina como “*identificación mental*”. Además, declara que la inteligencia es una “*facultad inherente de la mente humana*” (Piaget, 1936, pág. 352). Esta

teoría se extiende desde la “*inteligencia práctica Sensoriomotriz*” hasta la “*inteligencia reflexiva*”.

- 3) “*Apriorismo y psicología de la forma*”. En él se cree que en la parte psicológica del sujeto se encuentran unas estructuras ya formadas y que se van desarrollando a través del medio. En esta teoría se tienen en cuenta los postulados de Wertheimer, Kohler, Lewin y la Psicología Gestalt. Afirman, que no se puede separar al niño de lo que ha vivido y que sus estructuras van de lo conocido a lo desconocido. Cree que las conductas inteligentes aparecen como totalidades gracias a nuestro organismo o estructuras internas que son capaces de organizar la información y de allí proceden los comportamientos.
- 4) En la “*teoría del tanteo*”, cuyos representantes son Jennings y Thorndike, se afirma que los errores son logros y que el infante experimenta con los objetos varias acciones, es decir usa distintos esquemas con un mismo objeto para formar totalidades de datos. Es decir, a través del error y el acierto el niño aprende.
- 5) Por último, se encuentra la “*teoría de asimilación*” que afirma que el niño asimila primero lo orgánico y después lo que le ofrece el medio; además la inteligencia es desarrollada por una actividad que asimila los datos y leyes y estructuras orgánicas que se presentan al relacionarse con el exterior.

Mapa 4 Desarrollo de la inteligencia de acuerdo con Piaget



En resumen, la *inteligencia* es un proceso de *adaptación* que se encarga de organizar, asimilar y acomodar la información nueva en un sistema orgánico natural (cuerpo) con el que todo ser humano llega al mundo. Este proceso se consigue con la experiencia que es atribuida por el medio y estímulos a los que es expuesto un niño. En su teoría, Piaget muestra cuatro aspectos importantes para que se desarrolle la *inteligencia*: el primero, tiene que ver con que la *inteligencia* cumple con unas “leyes de desarrollo” y es por esto que, en su teoría hay unos escalones que el infante debe conquistar para pasar a uno nuevo, y los denomina: estadios. De esta forma, diferencia unas características de acciones y pensamientos de otros en donde el infante, con el proceso, madura su *inteligencia*. La segunda, es que antes de que el niño tenga actos de *inteligencia*, realiza acciones de forma instintiva y los actos inteligentes llegan cuando sus acciones se median por la intención, por la consciencia de sus actos. La tercera, es que hay distintos tipos de *inteligencia* por los que el infante transita y que se pueden dar al mismo tiempo o en tiempos diferentes cronológicamente hablando. Estos tipos de *inteligencia* desarrollan unas habilidades puntuales como el lenguaje en la “*inteligencia reflexiva*”. La cuarta y última, es la afirmación de que para crear una teoría acerca

de la *inteligencia* es necesario proveerse de distintas teorías para explicar su experimentación, cómo lo hizo al final de su obra.

En pocas palabras, la *inteligencia* es una actividad intelectual a la que la precede una actividad biológica y que necesita medios para poder desarrollarse. Existen distintos tipos de *inteligencia* y los niveles de su desarrollo dependen del contexto en el que se desenvuelve el sujeto.

CONCLUSIONES

El estudio y análisis de lo que es el hombre ha acompañado a la humanidad: quiénes somos, qué hacemos, porqué lo hacemos, forman parte del arsenal de preguntas con la que nos desvelamos. Su análisis nos conduce a un interrogante importante relacionado con la pregunta por aquello que hace de los humanos algo radicalmente distinto al mundo animal: el lenguaje. Kristeva (1969) sostiene que “el lenguaje es una red compleja de relaciones donde se constituyen los sujetos”, es decir, que es, gracias al lenguaje, a través de la lengua, que es posible visibilizar las estructuras sociales. En esta investigación nos propusimos conocer y discutir, en el discurso elaborado por Piaget, en el marco del movimiento “*Escuela Nueva*”, estudiar cómo Piaget planteó su discusión sobre el problema de la *inteligencia*.

Ahora bien, es importante resaltar que, para la época de aparición del libro “*El desarrollo de la inteligencia en el niño*” (1936), evidenciamos un auge de los estudios relacionados con la *inteligencia*, específicamente, finalizando el siglo XIX y en las primeras décadas del siglo XX.

Así, finalizando el siglo XIX y en las primeras décadas del siglo XX, como consecuencia de la guerra, del nacimiento de las Humanidades, de los cuestionamientos acerca de la religión, de la mirada sobre la Ciencia que lo permea todo, surge un movimiento de carácter político pedagógico, denominado *La Escuela Nueva*. Este fenómeno es relevante ya que potencia una transformación en la forma de concebir al infante. Y consecuentemente, surgen con él las transformaciones en la escuela que buscan dejar de lado la llamada *Escuela Tradicional*. Se genera gran atención a esta manera de concebir el Niño y, con ello, las nuevas determinaciones que la Escuela debería cumplir, para llevar a cabo los nacientes propósitos de cuidar al niño, protegerlo, mejorar los métodos de enseñanza y de aprendizaje en la escuela, enseñar prácticas de higiene y otras más.

En esta concepción sobre la Escuela, auspiciada desde el proyecto político pedagógico “*Escuela Nueva*” es posible destacar tres aspectos relevantes: una particular manera de comprender la inteligencia, la infancia y, por ende, la escuela. Ello constituye una novedad para la época. Los cambios políticos, sociales y culturales ocurridos llevaron a una transformación en la forma de ver al mundo, en la mirada que se construye sobre el Niño.

En esta nueva perspectiva sobre la infancia y la pedagogía es posible destacar los trabajos de diferentes autores: John Dewey, Édouard Clapareade, Georg Kerschersteiner, María Montessori, Ovide Decroly, Adolphe Ferrière, William Kylvpatryk, Henry Wallon, Lorenzo Luzuriaga, Celestin Freinet. Todos ellos, a su manera, buscaban responder a las preguntas, las problemáticas y las exigencias que la nueva forma de pensar y de estar en el mundo requerían. Piaget, como parte importante de este grupo, se destacó como un pensador que, sin ser pedagogo, analizó, estudió y aportó profundamente a estas nuevas ideas, relacionadas con el niño y cómo era posible asumirlo analíticamente y, en ello, cómo comprender la *inteligencia*.

Piaget puso la ciencia al servicio del estudio del infante, lo que le permitió elaborar una “*ley del desarrollo de la inteligencia*” en la que descubre que los seres humanos no llegan vacíos al mundo, no llegan siendo inteligentes, pero poseen unos dispositivos internos (cuerpo, sistema nervioso, estructura) que al contacto con el mundo exterior permiten organizar la información en esquemas; a esto le llama *adaptación*, la que genera en el niño unos procesos mentales a través de lo que él denominó *asimilación* y *acomodación*. Es decir, la *inteligencia* es una actividad intelectual, a la que precede una actividad biológica que necesita de estímulos externos dados por el ambiente social en el que el infante se encuentra y donde puede desarrollarla.

En la “*Ley del desarrollo de la inteligencia*” Piaget afirma que: para desarrollar la *inteligencia* los niños superan “estadios de pensamiento”; cuando esto sucede no se elimina el estadio anterior, sino que siempre precede al siguiente. Piaget postula que el niño no nace siendo Inteligente, nos dice que atraviesa una primera fase instintiva que prepara su mente para empezar el desarrollo de la *inteligencia*. Esta fase denominada “*inteligencia sensoriomotriz*”, termina cuando el niño tiene acciones intencionadas, es decir, es consciente de sus actos. En su teoría expone que el infante desarrolla distintos tipos de *inteligencia* (*sensoriomotriz, simbólica, sistémica y empírica*) que se pueden dar al mismo tiempo y se componen cada una de habilidades y procesos distintos. Para la creación de su teoría acerca del desarrollo de la *inteligencia*, Piaget se basó en distintas fuentes buscando explicar su experimentación (“empirismo-asociacionista”, “intelectualismo”, “apriorismo y psicología de la forma”, “teoría del tanteo” y “teoría de la *asimilación*”). Llegó a concluir que todos los seres humanos podían desarrollar su *inteligencia*; solo que algunos en mayor o menor grado que otros, dependiendo del entorno social y los estímulos a los que se expusiera.

En la obra “*El desarrollo de la inteligencia en el niño*” (1936), Piaget recopila hechos que pudo observar y comprobar en sus tres hijos. Su investigación lo llevó a asumir al infante como una “categoría conceptual” (Díaz, 2012), producto de introducir el método científico a un estudio del ser humano, en este caso específico del infante. De esta forma, intentó llegar al saber, haciendo uso de algunos aspectos de la naciente Ciencia Moderna; para ello, parte de lo que es evidente para llegar a lo que aún no se conoce; es decir, en su análisis el comportamiento del niño es lo evidente, y las leyes con las que concluye, producto de la observación, eran lo desconocido. Así, asume al infante de dos formas: como objeto de investigación y como sujeto de conocimiento. El análisis de su obra y el uso que hace de su discurso, permite evidenciar que Piaget al realizar la narración de

los experimentos con sus hijos, los muestra con nombre propio o bajo la categoría de Niño. Cuando llega a una conclusión teórica se refiere a ellos como sujetos.

Es importante destacar que en su obra Piaget no hace nunca diferencia entre el *pensamiento* y la *inteligencia*, hecho que ocasionalmente se presta a malinterpretaciones de su teoría. El pensamiento para Piaget aparece cuando el niño tiene una intención o una idea consciente de sus acciones; antes de esto, no se puede hablar de un pensamiento formal, sino de la realización de acciones que ayudan a desarrollar la *inteligencia*. Este momento lo denomina “*inteligencia sensoriomotriz*”. Así Piaget no se interesó por la discusión sobre la diferencia entre Pensamiento e Inteligencia, ya que en su discurso estas categorías son sinónimos.

Lo propio ocurre con la discusión del lenguaje, ya que, de acuerdo con la obra analizada, esta se manifiesta hasta la presentación del llamado periodo simbólico; aunque no niega que el niño nace con una predisposición para la manifestación del lenguaje. De hecho, cuando el niño ingresa en el desarrollo de la “*inteligencia Simbólica*”, se encuentran lenguaje y pensamiento. El niño elabora una imagen mental del objeto sin que esté presente, y da indicios de que ese es el objeto que requiere. En este campo, en relación con pensamiento y lenguaje, Piaget no profundizó en su obra, aunque actualmente se asume que “el lenguaje es la única forma de ser del pensamiento” (Kristeva, pág. 7, 1969). En ese momento histórico, para el autor no es de su interés abordar esa discusión, lo que se manifiesta muy concretamente en su obra.

Por otra parte, los postulados de Piaget aportaron a las ideas del movimiento político pedagógica de la *Escuela Nueva*, ya que se generó un cambio de paradigma en la escuela, al relacionar la *inteligencia* con el aprendizaje evidenciando a través de sus estudios, que aprender no es repetir y memorizar. Ello da pie a pensar en el bienestar del infante reflexionando que:

los cursos dictados deben ser prohibidos; los manuales deben reducirse, si no suprimirse, para ser sustituidos por notas elaboradas por alumnos y maestros; al niño se le debe colocar en presencia no de ideas abstractas, sino de hechos concretos; su razón debe ser despertada por el contacto asiduo con la realidad; se le debe hacer accionar y reaccionar, una y otra vez, frente a objetos visibles y palpables; el espíritu infantil debe ser llevado de lo concreto a lo abstracto a través de un proceso de larga duración, sin intervención prematura e intempestiva del pensamiento reflexivo adulto. Consecuentemente, en la acción se hace todo el hincapié que era de esperar: se intensifican los trabajos manuales; se utiliza el juego profusamente («el juego es un verdadero trabajo por el ejercicio a que da lugar, por el fin que mares a la actividad, por los medios que parte en acción y la disciplina a la cual [el niño] se somete»)". (Palacios, 1979, pág. 36).

Es decir, los postulados de Piaget recontextualizados en la *Escuela Nueva* posibilitan un enfoque distinto de la pedagogía de la llamada Escuela Tradicional y generan una discusión acerca de los paradigmas del conductismo, campo en el que se afirma que el niño aprende por estímulo respuesta, en contraposición a la afirmación Piagetiana de que en el infante hay un desarrollo interno que se da por los factores externos (De Lajonquiere, 1996) que son netamente sociales.

Entonces, la escuela es asumida en un espacio cuyo objetivo ahora es propiciar el desarrollo cognitivo del niño y su fin cambia, ya que el único propósito de memorizar queda rezagado y la Nueva Escuela pretende que el infante comprenda y desarrolle su intelecto. Así, las prácticas pedagógicas se transforman pues el centro del proceso educativo es el infante y su aprendizaje. Los maestros, entonces, comenzaron a capacitarse en la búsqueda de mejorar las formas de aprendizaje en los niños, así surgen áreas que deben ser impartidas por maestros expertos en los diferentes temas, el trato hacia los menores cambia y los métodos pedagógicos se tornan más activos ya que deben incluir los intereses propios de los niños.

Una de las consecuencias, fruto de los estudios de Piaget, es la resignificación de la *inteligencia*, la *infancia* y la *escuela*. Esto se evidencia en los cambios sociales, que permitieron transformar la forma de ver al niño: un futuro adulto, un futuro ciudadano. La creación de políticas públicas y políticas educativas aplicadas a la Escuela buscando su institucionalización, generó mecanismos de control, que buscaban que la educación fuera para todos con el fin de moldear a través del discurso

pedagógico cambios en comportamientos y pensamientos posibles en su manifestación desde el Currículo.

El Currículo, considerado como una tradición inventada, usa la escuela para generar transformaciones sociales por intereses políticos, económicos o culturales (Goodson, 1995). Entonces, el currículo se convertirá en una manifestación material del cambio de pensamiento de una sociedad, y a través de él, la educación llegaría a cambiar la concepción de *inteligencia*, de *infancia* y de *escuela* recontextualizando los trabajos de Piaget.

De esta manera, los postulados de Piaget logran influir directamente en la Escuela, ya que sus estudios fueron base para las propuestas curriculares en donde se buscaba “presentar a los niños las materias de enseñanza en formas asimilables a sus estructuras intelectuales y a las diferentes fases de desarrollo: cuando la escuela activa pide que el esfuerzo del alumno salga del mismo alumno y no le sea impuesto” (Palacios, 1978, pág. 48). La infancia comienza a ser vista como la etapa de preparación para llegar a la adultez lo que se refleja en el currículo cuando jerarquiza y complejiza la información de acuerdo a la edad del infante. Es decir, el currículo no es sólo manifestación de los aspectos sociales, culturales y políticos; sino que los temas a los que se refiere deben tener en cuenta las categorías del desarrollo cognitivo del infante propuestas en la obra Piagetana.

Es de anotar que la teoría de Piaget ha sufrido algunas malas interpretaciones, por ejemplo, en los estadios del pensamiento por él propuestos nunca hace referencia a edades exactas en relación con el desarrollo del niño, sino que describe las situaciones observadas en sus hijos y trata de darles un carácter objetivo, anotando la edad en la que sus hijos desarrollan las diferentes acciones; nunca afirmó esto como una ley universal en la que todos los niños se desarrollarían en el mismo

momento cronológico. De hecho, siempre recalcó que todos desarrollamos procesos o esquemas que son necesarios para llegar a otros esquemas más avanzados. Contrario a esto, en el Currículo fue propuesto que había edades exactas en las que se presentarían las diferentes etapas del desarrollo de la *inteligencia*. De la misma manera, la discusión sobre Currículo no fue asumido teniendo en cuenta el contexto en el que el niño desarrolla la *inteligencia*, pues para Piaget es importante el adulto que provee de estímulos externos al niño y las circunstancias sociales en las que nace.

Se ha naturalizado dentro de las aulas de clase que la inteligencia es medible a través de pruebas estandarizadas y del cumplimiento de trabajos y tareas, sin realmente saber qué es la *inteligencia* y cómo se desarrolla. Este es el mayor problema de la educación en la actualidad, que se preocupa porque el niño sea “inteligente” y “piense por sí mismo”; pero, no tiene en cuenta los marcos conceptuales que se encuentran vigentes y que han sido base de nuestras teorías pedagógicas y psicológicas propuestas por Piaget, en las cuales lo más importante es desarrollar los esquemas, procesos y habilidades para que el niño tenga un grado mayor de *inteligencia*.

Como evidencia, los postulados de Piaget se encuentran vigentes en la sociedad actual, en la realidad colombiana, ésto se puede ver en los programas para la primera infancia que han surgido desde los años 70s. Programas que brindan a ésta un papel importante en la sociedad, responsabilizando al adulto del desarrollo del niño. De acuerdo con la teoría de Piaget, el éxito o fracaso de la sociedad depende del desarrollo del menor. En el país sus postulados se han tenido en cuenta en la creación de los programas educativos de la primera infancia, el apoyo psicológico y de protección a las madres gestantes y el acompañamiento a las madres primerizas, todo por el bien del menor. Una consecuencia es la creación del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (1968) cuyo objetivo central es trabajar en la prevención y protección de los infantes y

adolescentes, especialmente de aquellos que se encuentran en amenaza o vulnerabilidad de sus derechos. Este Instituto ha elaborado programas como: Jardines sociales, Buen Comienzo, Infancia y Calidad de Vida, Programación Radical Para Niños y niñas, Programación de Educación Familiar para el Desarrollo Infantil, Familia Mujer e Infancia, Hogares Comunitarios FAMI entre otros, cuyo fin es cuidar al niño y ayudarlo en su desarrollo, aspecto que empezó a trabajar Piaget desde 1936.

Con los postulados de Piaget, en cuanto a la *inteligencia*, se evidencia una desigualdad social. Pues quienes tienen mayores posibilidades de estímulos son los que pueden acceder a una mejor educación. Son los que tienen afecto, padres con tiempo que le dan al niño lo que necesitan, los que tienen condiciones económicas favorables. Aquellos que pasan hambre no van a poder desarrollarse en la misma forma, pues de acuerdo con Piaget es necesario estimular al infante en todos los aspectos para lograr el desarrollo de su cognición. Y si el cuerpo no está en óptimas condiciones, si hay escuelas que aún piensan que memorizar es aprender y si en la sociedad hay niños violentados y abandonados ¿cómo será posible desarrollar un alto grado de *inteligencia*?

La teoría de Piaget permite responder al interrogante acerca de cómo Piaget entendió el aprendizaje. Sus postulados se convirtieron en icono de las teorías del desarrollo del pensamiento, su literatura en un referente obligado, en una perspectiva hecha ley para desarrollar la *inteligencia* en el niño. Piaget sigue siendo vigente en las discusiones acerca de educación, en las políticas educativas y en los currículos de las escuelas. A partir de la presunción de conocimiento que existe en el mundo de la educación, todavía hay un gran desconocimiento o mal interpretación del discurso de Piaget, lo que lleva a que no se aproveche en su totalidad.

BIBLIOGRAFÍA

Abril, C. (2011). “Presencia del espíritu piagetiano en los lineamientos de política educativa en Bogotá”. *Revista Colombiana de Educación*. Tomado de: <https://doi.org/10.17227/01203916.846>

Alonso, L y Fernández, C. (2006). “Barthes y el análisis del discurso”. *EMPIRIA Revista de Metodología de Ciencias Sociales*. N.º 12, julio-diciembre, pp. 11 -35.

Arias, N y Flórez, R. (2011). “Aporte de la obra de Piaget a la comprensión de problemas educativos: su posible explicación del aprendizaje”. *Revista Colombiana de Educación*. Tomado de: <https://doi.org/10.17227/01203916.843>

Ariès, Philippe. (1960). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid, Taurus. Tomado de: <http://201.147.150.252:8080/jspui/bitstream/123456789/1346/1/Texto%2015.pdf>

Barthes, R. (1977). *Lección inaugural de la cátedra de semiología*. Dictada en el Collage de Francia.

Benveniste, E. (1977). *Problemas de Lingüística general II*. Siglo XXI Editores.

Bernal, R, Camacho, A. (2011). “La importancia de los programas para la primera infancia en Colombia”. *Documento CEDE No. 20 y publicación Imprenta Nacional e ICBF*.

Bernstein, B. y Diaz, M. (1984). *Hacia una teoría del discurso pedagógico*. Traducido de: *Collected Original Resources in Education (CORE)*, Vol. 8, No. 3.

Bourdieu, P. (1982). *Lección sobre la lección*. Anagrama. Barcelona.

Bruner, J. (1984). *Concepções de infância: Freud, Piaget, Vygotsky. Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Psicología.

Bustamante, G. (2010). *La escuela: paraíso de los lugares comunes*. Instituto politécnico Nacional. México.

Cárdenas, A. (2011). “Piaget: lenguaje, conocimiento y Educación”. *Revista Colombiana de Educación*. Tomado de: <https://doi.org/10.17227/01203916.842>

Caruso, M, Pineu, P y Braslavsky, C. (2010). *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós.

Castaño, N. (2011). “De la Epistemología constructivista Piagetiana, el reconocimiento de la cultura y de la diversidad para la formación en escenarios culturalmente diversos”. *Revista Colombiana de Educación* Número 60. Bogotá, Colombia. Tomado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n60/n60a7.pdf>

Castillo, L. (2005). “Análisis documental”. Universidad de Valencia. Biblioteconomía. Tomado de: <https://www.uv.es/macass/T5.pdf>

Comte, A. (1844). *Discurso sobre el espíritu positivo*. Tomado de <http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina37229.pdf>

Darwin, C. (1859). *Teoría de la evolución*. Ediciones Península. Barcelona.

De Lajonquiere, L. (1992). *De Piaget a Freud: para repensar los aprendizajes*. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires.

Díaz, C. (2013). “‘Educación’ y la (re)orientación de las prácticas pedagógicas”. Historias vinculadas entre São Paulo y Bogotá, 1932-19391. *Revistas Historia, educación Latinoamericana*. Vol. 15 No. 20, enero - junio 2013 pp. 111 - 134.

Díaz, C. (2012). “Más allá de la infancia escolarizada”. *Pedagogía y Saberes* No. 37 Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación. 2012, pp. 49-62. Tomado de: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/70092>

García, O. (1998). *Breve historia de la escuela activa*. Tomado de: <https://es.scribd.com/doc/44386935/Garcia-Solana-Oscar-Historia-de-La-Escuela-Activa>

Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Editorial. AIQUE. Capital Federal.

Goodson, I. (1995). *La construcción social del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona Pomares-corredor.

Hamilton, D. (1993). “Orígenes de los términos educativos clase y Currículum”. *Revista Iberoamericana de educación*. Número 1 Estado y Educación. Enero-Abril.

Hobsbawm, E. (1991). *Naciones y nacionalismos desde 1780*. Crítica Grijalbo Mondadorí. Barcelona

Jiménez, A. (2008). *Historia de la infancia en Colombia: crianza, juego y socialización, 1968-1984*. Universidad Nacional de Colombia.

Kristeva, J. (1969). *El lenguaje ese desconocido*. Editorial Fundamentos.

Le Goff, J. 1991. “Documento/Monumento” en *El orden de la memoria*. Paidós, Barcelona.

Maciel, M, Holanda, K, García, J, Maía, O. (2016).” A infância em Piaget e o infantil em Freud: temporalidades e moralidades em questão”. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*. Volumen 20 Número 2.

Munari, A. (1999). “Jean Piaget”. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación)*. vol. XXIV, págs. 315-332. Tomado de: <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/piagets.PDF>

Palacios, J. (1979). *La cuestión escolar críticas y alternativas*. editorial LAIA Barcelona.

Pelliza, S. (1971). *Jean Piaget. Psicología y Epistemología*. Editorial Ariel. Tomado de: <http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFG/genetica/zalazar/Piaget%20-%20Psicologia%20y%20epistemologia.pdf>

Piaget, J. (1936). *El desarrollo de la inteligencia en el niño*. Crítica Barcelona.

Piaget, J. (1977). *Introducción a la epistemología genética*. Paidós Buenos Aires.

Popkewitz, T. (2001). *La producción de la razón y el poder: historia del currículum y tradiciones intelectuales*. Centro de estudios de la Universidad de la UNAM.

Sáenz, J, Del Pozo, M, Viñao, A y Cerezo, M. (2003). *Psicología y pedagogía en la primera mitad del siglo XX*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Santander, P. 2011. Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso. *Escuela de Periodismo, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Valparaíso, Chile)*. Tomado de: <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/41/santander.pdf>

Saussure, F. (1916). *Curso de Lingüística General*. Editorial Losada Libera los libros.

Vasco, C. (2011). "La presencia de Piaget en la Educación colombiana, 1960-2010". *Revista Colombiana de Educación*. Tomado de: <https://doi.org/10.17227/01203916.836>

Zuleta, E. (1986). "El proceso de desnaturalización". En: *Boletín de estudios psicoanalíticos*. Vol. 1, N° 1. Cali.