



**LA PSICOLOGÍA GENÉTICA ENTRE EL ESCOLANOVISMO Y LA TECNOCRACIA. DOS RECEPCIONES
POSIBLES ⁱ**

Ribeiro, Ana Paula

Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata

aanapaularibeiro@hotmail.com

ⁱ En esta investigación solo se atenderá a la Pedagogía de la dependencia, siendo la indagación de la pedagogía de la liberación encabezada por Paulo Freire, objeto de otro trabajo.

RESUMEN

Caruso y Fairstein (1997 a y b) esbozan la hipótesis de que la recepción de la obra piagetiana en Argentina realizada por actores del campo educativo y psicológico, habría estado signada por una visión estructuralista y evolutiva, ignorando las consideraciones y las producciones epistemológicas, constitutivas de las investigaciones psicogenéticas. De este modo, la Pedagogía habría sido “la puerta de entrada” para dicha obra, en lugar de la Filosofía, la Epistemología, la Psicología, u otra disciplina vinculada con los contenidos de dicho programa de investigación. Piaget habría sido leído fundamentalmente como un psicólogo evolutivo, y su “teoría de los estadios” (entre otros postulados), habría servido de base para la justificación de diversas decisiones didácticas y curriculares en el ámbito educativo. Así mismo, la complejidad y variedad de contenidos disciplinares que conjugan esta obra (lógica, física, epistemología, pedagogía, psicología, biología) habilitarían un abanico de lecturas diversas; constituyéndose por consenso o disenso, en un autor de referencia casi obligada.

A partir de 1960 se asiste en el país a una proliferación bibliográfica de las producciones de la obra de la Escuela de Ginebra, y a su inserción en la academia a raíz de la creación de las carreras de Psicología y Ciencias de la Educación, en las facultades de la UNLP y en la UBA (1958 y 1959, respectivamente). Contemplando estos antecedentes, el presente trabajo delimitará como problemática a indagar las diversas recepciones de la obra ginebrina (particularmente de la Psicología Genética), efectuadas por el campo educativo argentino entre 1960 y principios de los `80 desde dos corrientes pedagógicas muy dispares: la Escuela Nueva (escolanovismo) y la Pedagogía de la dependencia o “por objetivos” (enmarcada en un enfoque educativo tecnocrático). Se perseguirán como objetivos, en primer lugar, una presentación general de los principales supuestos de cada corriente y su modo de comprender y abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En segundo lugar, una exposición aproximativa del modo en que, desde cada una de ellas, los actores pedagógicos habrían recepcionado algunas concepciones de la Psicología Genética. La hipótesis de trabajo que orienta este recorrido establece que tanto el escolanovismo como las pedagogías de corte tecnocrático permitirían por sus propios supuestos, una articulación particular con los desarrollos piagetianos; condicionando de ese modo dos recepciones diferentes de un mismo objeto de recepción.

Para el rastreo de dicha hipótesis se recurrirá al análisis de fuentes bibliográficas tanto primarias como secundarias; así como también de un diseño curricular y algunos documentos educativos pertenecientes a esa época, con orientaciones para la planificación de la enseñanza en el Nivel Inicial y Primario.

Los datos encontrados ofrecerán la posibilidad de pensar que los actores del campo pedagógico argentino probablemente habrían recortado y asimilado un aspecto determinado de la obra piagetiana, haciéndolo funcional a los objetivos y al marco ideológico de la corriente en cuestión. En el caso del



escolanovismo, se trataría del lugar y función atribuida a la actividad para la construcción de los conocimientos; proponiendo actividades para el *aprendizaje* acordes a sus ideas fundantes (libertad, individualidad, vitalidad, colectividad). En la Pedagogía por objetivos, en cambio, ese aspecto estaría situado en la teoría de los estadios evolutivos del desarrollo de la inteligencia; encontrándose allí una referencia ineludible para la planificación de la *enseñanza*, particularmente para la definición de los objetivos y la selección y secuenciación de los contenidos. De este modo, se habría forzado la identificación del epistemólogo como pedagogo y psicólogo evolutivo, fomentando una lectura estructuralista de su obra.

El ambiente educativo argentino habría visualizado en la figura de Jean Piaget la oportunidad de construir y promover políticas sistematizadas de intervención sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que involucraban tanto a la actividad como principio, como a la planificación tecnocrática en tanto imperativo categórico de una época en donde el desarrollo de la sociedad dependía de los éxitos alcanzados por la educación.

Palabras claves: recepción- Piaget-Escuela Nueva- tecnocracia

TRABAJO COMPLETO

La Psicología y la Pedagogía constituyen dos disciplinas íntimamente vinculadas. Particularmente la Psicología Genética desde finales de los años '50, habría representado el programa de investigación científica –PIC- del ámbito psicológico (Castorina; 1989) privilegiado para nutrir de fundamentación teórica y práctica al corpus de conocimiento pedagógico. Además por esos años se asiste en Argentina a una proliferación bibliográfica de las producciones de la obra de la Escuela de Ginebra, y su inserción en la academia con la creación de las carreras de Psicología y Ciencias de la Educación, en las facultades de la UNLP y en la UBA (1958 y 1959, respectivamente). Desde entonces, los desarrollos piagetianos pasaron a constituir una referencia ineludible al momento de abordar problemas evolutivos y consideraciones didácticas y curriculares. Sea por adhesión u oposición, Piaget fue un epistemólogo que pisó fuerte en el territorio psicológico y pedagógico argentino, aunque curiosamente no desde la Epistemología. Caruso y Fairstein (1997, op.cit) esbozan la hipótesis de que la recepción de la obra piagetiana en el país realizada por el campo educativo y psicológico, habría estado signada por una visión estructuralista y evolutiva. Dicha recepción habría tendido a escindir la psicología de la epistemología; enfatizando la primera y soslayando la segunda, que no cobraría visibilidad hasta 1975



con la publicación en español de la primera obra de tono epistemológico de Piaget *Introducción a la epistemología genética* (1950).

A partir de estas consideraciones, el presente trabajo intentará exponer de modo aproximativo las diversas recepciones de la obra ginebrina (particularmente de la Psicología Genética) efectuadas por el campo educativo argentino entre 1960 y principios de los `80, desde dos corrientes pedagógicas muy dispares: la Escuela Nueva y la Pedagogía de la dependencia (Nassif;1984) o por objetivos (Gimeno Sacristán, 1982).

Un análisis de recepción supone la contemplación de una dimensión histórico-social y un lector activo que transforma aquello que lee, adjudicándole nuevas significaciones (Jauss,1978,1981). Se sostendrá la hipótesis de que cada una de estas corrientes permitiría por sus propios supuestos, una articulación particular con los desarrollos piagetianos; condicionando de ese modo dos recepciones diferentes de un mismo objeto de recepción.

La actividad como punto de encuentro: Escolanovismo y Psicología Genética

La Escuela Nueva y la Pedagogía por objetivos representan dos corrientes pedagógicas de amplio reconocimiento en la historia educativa. Se entenderá por Corrientes Pedagógicas a “los campos, corrientes o discursos que expresan (...) líneas de fuerza en el pensamiento y/o en la práctica educativa” (Contreras y Cols, 1996); reúnen conceptos, relaciones y pautas metodológicas, en función de las cuales se construye un modo particular de abordar la enseñanza y el aprendizaje. Subyace a estos discursos una pregunta por el sujeto: ¿Qué hombre formar?; correlativa a otro interrogante: ¿Para qué sociedad? La Escuela Nueva emerge en el contexto bélico posterior a la primera guerra mundial. Sus antecedentes remontan al Renacimiento y Humanismo, adoptando aspectos de la Revolución Francesa y del Iluminismo. Rousseau es uno de sus máximos precursores, mientras que Dewey, Decroly y Montessori, constituyen algunas de las figuras más representativas. Con el escolanovismo la educación comenzará a ser concebida como medio para promover la comprensión entre los hombres y las naciones, potenciar el amor y la solidaridad. Parte de una crítica a la escuela tradicional, cuestionando su intelectualismo, autoritarismo, carácter memorístico, y fundamentalmente, el lugar pasivo en el que ubica al alumno, quien sólo puede ser “iluminado” con el saber que porta el docente. En su lugar, propone la actividad como centro del aprendizaje, organizando la enseñanza a partir de los intereses, necesidades y motivaciones de los estudiantes; revalorizando el papel de la reflexión y de experiencias de participación para el desarrollo.

Pese a que las ideas y los métodos de la Escuela Nueva ya estaban circulando en Argentina antes de los `60, es a partir de la creación de las carreras e institutos de investigación psicológica, y del pasaje del



conductismo al constructivismo como apoyatura legitimante, que la Pedagogía iniciará una lectura de los fundamentos escolanovistas a la luz de los postulados piagetianos. Así, la obra ginebrina será simultáneamente, objeto de recepción y vehículo de una recepción diferente para otro objeto: las tesis de la Escuela Nueva.

Las primeras publicaciones en español de los trabajos piagetianos que se leían en el país (1929) estuvieron a cargo de la Revista de Pedagogía, dirigida por Lorenzo Luzuriaga, uno de los máximos exponentes del escolanovismo (Van der Veer, 1997). Esto sugiere que tempranamente, la obra ginebrina fue divulgada como parte y fundamento de una corriente pedagógica. Aunque la revista deja de ser publicada en 1936, en su libro (1961) el autor presenta la figura de Piaget como psicólogo de la infancia y pedagogo. Lo ubica como uno de los representantes de las ideas pedagógicas del siglo XX; ideas estrechamente relacionadas concernientes a la actividad, vitalidad, libertad, individualidad y colectividad. La actividad se basa en la vitalidad, puesto que toda la vida es acción. Ambas son sustentadas por la libertad, inherente al hombre. Y la individualidad y colectividad lejos de contradecirse se complementan. Justamente, de todas ellas, la idea de actividad, es la que posibilita una conexión directa y transparente con las teorías piagetianas. Para la Escuela Nueva la actividad que siempre está dotada de un sentido y delineada por un plan de acción, involucra al aspecto intelectual, corporal e instructivo, y cubre distintas esferas de aplicación (vida orgánica y física, sensorial, emotividad, intelectualidad, zona moral, área social). Análogamente, uno de los enunciados nucleares de toda la obra piagetiana es la acción como constitutiva de todo conocimiento: el conocimiento es el resultado de la actividad del sujeto. De allí, se infiere la visión de un sujeto activo constructor de conocimientos que no están preformados; punto en común con las concepciones sostenidas por el escolanovismo. Por otro lado, el mismo Piaget ocupó dos cargos en instituciones ligadas a la educación que compartían los ideales de esta corriente: el Instituto Jean-Jaques Rousseau de Ginebra, donde se desempeñó como profesor adjunto (1921), y como co-director (1932); y la Oficina Internacional de la educación (OIE), que dirigió a partir de 1929.

La recepción argentina de los desarrollos piagetianos en el marco de esta corriente pedagógica puede evidenciarse especialmente en el caso del Nivel Inicial. En las dos obras sistematizadoras de los saberes pedagógicos para dicho nivel -“El jardín de infantes hoy” y “Fundamentos y estructura del jardín de infantes”, publicadas a fines del `60- (Caruso y Fairstein, op. Cit, a), es notable la impronta de Piaget para pensar y organizar la formación, el rol docente, y la secuencia didáctica: “la maestra no hace por el niño, sino que guía y estimula observando el resultado obtenido para reordenar o crear nuevas situaciones que resulten las más indicadas para todo el grupo...” (Fritzsche y San Martín de Duprat; 1974: 83); “dado que el pensamiento reflexivo se forma en el curso del desarrollo genético, desde el Jardín de Infantes



hay que organizar tareas en las que el niño intervenga activamente, en que manipule para ir así adquiriendo los esquemas que, a medida que se desarrolle su pensamiento, permitirán la formación de las estructuras que son la base de las diferentes nociones (...) el maestro deberá provocar situaciones, limitándose a hacer adquirir al niño conciencia de los problemas que él mismo se plantee. (...) Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget implica encontrar los medios que estimulen la elaboración y que tenga en cuenta las etapas evolutivas por las que atraviesa el pensamiento infantil” (Penchansky de Bosch; 1969: 74).

Planificación de la enseñanza en clave evolutiva: la Pedagogía por Objetivos y la Psicología Genética

Entre 1960-1980, pueden distinguirse en latinoamérica dos tendencias pedagógicas contradictorias (Nassif. Op.cit): la Pedagogía de la dependencia y la Pedagogía de la liberación.²⁷

Aunque remiten a niveles de análisis diferentes, tanto la pedagogía de la dependencia como la de objetivos, pueden aunarse en un enfoque pedagógico tecnicista. Si bien éstas coexisten en el tiempo con el escolanovismo, sostienen un mayor compromiso con el control, la eficiencia y el rendimiento que con la experiencia, la inventiva y el aprendizaje. Caracterizada por su adhesión a modelos exógenos y metodologías modernizantes, la Pedagogía de la dependencia se apoya en una ideología desarrollista: el desarrollo y crecimiento económico inevitablemente producirán el pasaje de una sociedad tradicional a otra moderna; siendo la educación el medio privilegiado para la consecución de tal fin. Modernizar la sociedad es modernizar la educación. De este modo, los argumentos desarrollistas aspiran al cambio educativo y social a través de la “preparación de los recursos humanos suficientes para el desarrollo”.

La modernización desarrollista de la segunda mitad del siglo XX implicó en Argentina (precisamente en el espacio pedagógico platense), una expansión de los sistemas de educación formal; y la creciente ola de autoritarismo e inestabilidad institucional desatada desde el golpe de Estado del `55 hasta la dictadura del `76, fomentó el diálogo de intelectuales argentinos con las vertientes más economicistas del paradigma desarrollista, ponderando a la prescripción como práctica por excelencia para sus cometidos (Southwell, 2003). En tanto la escuela, concebida como una “empresa económica”, representa la institución responsable del progreso y movilidad social, la planificación educativa cobra un auge singular en esta etapa (Márquez, 1995). Esto explica el sentido de la designación “Pedagogía por Objetivos”; puesto que toda la enseñanza se organizará en función de unos objetivos concretos y observables orientados al entrenamiento y adquisición de hábitos y destrezas útiles y rápidas para el manejo en la sociedad. La escuela debe preparar para la vida, y por ello se requiere de la identificación y análisis de las actividades, aptitudes y conocimientos que precisan los sujetos de la producción (Gimeno



Sacristán, op.cit). De los distintos componentes del currículum, los objetivos serán quienes definan y direccionen los procesos de enseñanza y aprendizaje, mientras que el método auspiciará como responsable del éxito o fracaso de la educación. El tecnocratismo pone en primer lugar una política de control a través de la planificación como garantía de reformatión. El docente, ahora técnico, estará encargado de aplicar ciertos contenidos, objetivos y métodos justificados en conocimientos didácticos producidos por expertos. Las propuestas curriculares serán vehículos privilegiados para la transmisión ideológica. De hecho en la década del '60 se crean en el país varios organismos técnicos de planificación en el nivel nacional y se consolida la formación de un nuevo sector profesional: los licenciados en Ciencias de la Educación, muchos de los cuales trabajarán en las oficinas técnicas para las tareas de modernización del estado. Por estos años también se difunden en Argentina las primeras obras sobre currículum provenientes de los Estados Unidos. Editoriales como Kapelusz y Paidós traducen las producciones de autores norteamericanos como Tyler, Schwab y Bloom (Feeney, 2007). “Esta difusión e importación de literatura curricular se produce en medio de un intenso proceso de renovación del pensamiento pedagógico-didáctico argentino: los replanteos vinculados con la obra de Jean Piaget, la modernización del currículum para la enseñanza de las ciencias (...), la propuestas de áreas curriculares integradas (...), la educación no diferenciada por género, el cuestionamiento de la tradición nacionalista y patriótica” (Feldman y Palamidessi, 2003). Además entre fines de los '60 y principios de los '70, emerge y se consolida en el país una nueva pauta de desarrollo curricular para la escuela primaria (Palamidessi, 2003) que evidenciaría el pasaje de un discurso patriótico y nacionalista hacia otro basado en el constructivismo y en las psicologías del desarrollo del niño para planificar qué y cómo enseñar. De acuerdo a este contexto político y educativo, los postulados piagetianos serían objeto de una lectura “aplicacionista” (Fairstein, 2007), ya que la pedagogía por objetivos dominante, seleccionaría la teoría de los estadios evolutivos del desarrollo de la inteligencia para fundamentar la distribución de contenidos a enseñar y el modo de enseñarlos en función de la edad cronológica del niño y sus estructuras de pensamiento. El diseño curricular para Nivel Primario común adoptado por la Municipalidad de Buenos Aires en 1981, refleja el poder de la didáctica tecnocrática (Caruso y Fairstein, op.cit). Allí se prescribe desde un enfoque “psicopedagógico” (entre otros): la planificación de un período previo al aprendizaje que permitiera la articulación con el nivel preescolar, a través de actividades tendientes a favorecer el desarrollo de las estructuras cognitivas necesarias para construir los conceptos básicos de cada área pedagógica; y la enseñanza en primer grado de sólo trece letras (vocales y 8 consonantes), para completar en segundo, el resto del alfabeto.

Comentarios finales

Constituyendo corrientes pedagógicas prácticamente opuestas, la Escuela Nueva y la Pedagogía por objetivos en Argentina habrían admitido e incorporado en el seno de sus desarrollos postulados teóricos de la Psicología Genética para abordar la educación. En este sentido, podría pensarse que los actores del campo pedagógico argentino probablemente habrían recortado y asimilado un aspecto determinado de la obra piagetiana, haciéndolo funcional a los objetivos y al marco ideológico de la corriente en cuestión. En el caso del escolanovismo, se trataría del lugar y función atribuida a la actividad para la construcción de los conocimientos; proponiendo actividades para el *aprendizaje* acordes a sus ideas fundantes (libertad, individualidad, vitalidad, colectividad). En la Pedagogía por objetivos, en cambio, ese aspecto estaría situado en la teoría de los estadios evolutivos del desarrollo de la inteligencia; encontrándose allí una referencia ineludible para la planificación de la *enseñanza*, particularmente para la definición de los objetivos y la selección y secuenciación de los contenidos. De este modo, se habría forzado la identificación de Piaget como pedagogo y psicólogo evolutivo, fomentando una lectura estructuralista de la obra. No obstante, con la circulación a principios de los '70 de las elaboraciones e investigaciones de cuño epistemológico, la obra ginebrina comenzaría a ser vinculada a tendencias políticas de izquierda. Por asociarse a implicancias marxistas y revolucionarias, su lectura quedaría proscripta durante el autoritarismo pedagógico característico del Proceso de Reorganización Nacional (1976-1983). Esta sería otra forma de recepción interesante de ser estudiada en futuras investigaciones.

Bibliografía

- CAMILLONI, A. (1996). De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. En A., Camilloni; E., Litwin & G., Edelstein. *Corrientes didácticas contemporáneas* (17-39). Buenos Aires: Paidós.
- CARUSO, M. & FAIRSTEIN, G. (1997a). Las puertas del cielo. Hipótesis acerca de la recepción de la psicogénesis y el constructivismo de raíz piagetiana en el campo pedagógico argentino (1950-1981). En Puiggrós, A. [comp.] (1997). *Historia de la Educación en la Argentina, tomo VIII : Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires: Galerna.
- CARUSO, M. & FAIRSTEIN, G. (1997b). *Piaget en la Argentina. Un estudio de caso sobre su recepción en el campo pedagógico en los años de hierro (1970-1976)*. En Bárbara Freitag (org.) *Piaget 100 Anos* (pp. 169-192). Sao Pablo: Cortez Editora.
- CASTORINA, J.A. (1989). "Los problemas en Psicología Genética: una introducción epistemológica". En J.A., Castorina; B., Aisenber; C., Dibar Ure; D., Colinvaux & G., Palau. *Problemas en Psicología Genética* (pp. 11-33). Buenos Aires: Miño y Dávila.

- DAGFAL, A. A. (2004). Para una “estética de la recepción” de las ideas psicológicas. *Frenia, Revista de Historia de la Psiquiatría*, 5 (1), 1-12.
- DAVINI, M. C. (2008). “La Didáctica”. En *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores* (53-74). Buenos Aires: Santillana.
- FAIRSTEIN, G. (2007). “¿Psicología aplicada a la educación o psicología implicada en la pedagogía? (el caso de la teoría de Piaget)”. *Revista del IICE (Instituto de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA)*. Nº 25.
- FEENEY, S. (2007). “La emergencia de los estudios sobre el currículo en la argentina”. En Camilloni, Alicia (comp.) *El saber didáctico* (pp.163-199). Buenos Aires: Paidós.
- FELDMAN, D. Y PALAMIDESSI, M (2003). “The development of curriculum thought in Argentina”. En Pinar, W. (ed) *Handbook of research on curriculum* (pp.109-122). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- FERREIRO, E. y GARCÍA, R. (1975). Presentación a la edición castellana. En J. PIAGET: *Introducción a la Epistemología Genética*, Tomo I (pp. 9-23). Buenos Aires: Paidós.
- FRITZSCHE, C. & SAN MARTIN DUPRAT, H. (1974). *Fundamentos y estructura del Jardín de Infantes*. Buenos Aires: Estrada.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1982). Cap I. “El culto a la eficiencia y la pedagogía por objetivos: nacimiento de un estilo pedagógico”. En *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia* (pp. 14- 26). Madrid: Morata.
- JAUSS, H. R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris: Gallimard.
- JAUSS, H. R. (1979/1981). *Estética de la recepción y comunicación literaria. Punto de Vista*, 12, 34-40 (traducción de Beatriz Sarlo).
- JURGELN, O. (2008). “The new education”. En A., Nelly; P., Clermont & J., Marc Barrelet. *Jean Piaget and Neuchatel. The learner and the scholar* (pp. 137-147). Nueva York: Psychology Press.
- LUZURIAGA, L. (1961). Cap I “Desarrollo histórico de la educación nueva”; Cap II “Las ideas”; y Cap. III “Los métodos”. En *La educación nueva* (pp. 13- 113). Buenos Aires: Losada.
- MÁRQUEZ, Á. D. (1995). “Las vicisitudes de la educación pública y los modelos históricos-educativos”. En *La quiebra del sistema educativo argentino* (pp. 43-77). Buenos Aires: Libros del quirquincho.
- Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, *Diseño Curricular para el nivel primario 1981*, encuadre general.
- NASSIF, R. (1984). “Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980)”. En Nassif, Rama y Tedesco *El sistema educativo en América Latina* (53-59). Buenos Aires: Kapelusz.



PALAMIDESSI, M. (2003) El cambio del currículum para la escuela primaria a lo largo de un siglo (1880-1980). Conferencia pronunciada el 28 de junio de 2003 en el ámbito del *Seminario permanente de investigación* de la Maestría en Educación de la UdeSA. Documento de trabajo N°14, Escuela de educación, Universidad de San Andrés. Disponible en: <http://www.udesa.edu.ar/files/ESCEDU/DT/DT14-PALAMIDESSI.PDF>

PENCHANSKY DE BOSCH, L. (1969). “La psicología de Jean Piaget”. En *Hacer*, N° 13, Santa Fe, Mes de Agosto, pp. 72-74 (72).

SOUTHWELL, M.(2003). “Ciencia y penitencia: dictadura, pedagogías restrictivas y formación de pedagogis. El caso de la Universidad Nacional de La Plata”. En Kaufmann, C. *Dictadura y educación* (117-163). Buenos Aires: Miño y Dávila, t.II.

VAN DER VEER, R. (1997). Piaget in the plural: the story of his reception in Latin America. En Bárbara Freitag (org.). *Piaget: 100 Anos* (pp. 217-222). São Pablo: Cortez Editora.
