

Instituto de Educación Cristiana
Departamento de Educación de los Adventistas del Séptimo Día

UN ENFOQUE CRÍTICO
DE LA TEORÍA DE JEAN PIAGET
DESDE UNA PERSPECTIVA ADVENTISTA

por

Víctor Andrés Korniejczuk

Colegio Adventista del Plata
Villa Libertador San Martín, Entre Ríos
Argentina

Preparado durante el
Seminario Latinoamericano de Fe y Educación
Huanpaní, Perú
Diciembre de 1989

066 - 89 Institute for Christian Teaching
12501 Old Columbia Pike
Silver Spring Md 20904, USA

ÍNDICE

<u>Capítulo</u>	<u>Página</u>
INTRODUCCIÓN	3
I. LA INSTANCIA PSICOLÓGICA	5
La psicología genética (5)	
El método reestructivo (5)	
Etapas del desarrollo de la inteligencia (6)	
Valoración de la psicología genética (9)	
II. LA INSTANCIA PEDAGÓGICA	10
El aporte de la psicología genética a la pedagogía (10)	
Hacia la superación del intelectualismo (10)	
Valoración de la instancia pedagógica (11)	
La edad de ingreso a la escuela (12)	
III. LA INSTANCIA FILOSÓFICA	14
Epistemología (14)	
Filosofía de la naturaleza (15)	
Antropología (15)	
Ética (16)	
CONCLUSIÓN	17
REFERENCIAS	18

INTRODUCCIÓN

Hipótesis directriz

Las investigaciones psicogenéticas de Jean Piaget han resultado fecundas tanto en la elaboración de un marco teórico conceptual de la psicología cognitiva, como en su aplicación al campo de la ciencia de la educación en general y al ámbito de la teoría del aprendizaje en particular, pero conllevan una serie de presupuestos filosóficos que chocan con algunas convicciones básicas sustentadas por la Iglesia Adventista del Séptimo Día.

Abordaje interdisciplinario

El tratamiento que hacemos en este trabajo de la postura psicogenética requiere su abordaje desde tres disciplinas diferentes.

1) Abordaje psicológico. Intentamos una síntesis conceptual de la psicología genética, haciendo una rápida descripción del desarrollo de las estructuras cognitivas del sujeto, analizando --desde Piaget-- las fases y mecanismos intervinientes en la formación de las funciones mentales del niño para comprender su funcionamiento en el adulto.

2) Abordaje pedagógico. Si bien es cierto Piaget no se ocupó directamente de cuestiones pedagógicas, las inmediatas implicancias de sus planteos psicogenéticos en el ámbito de las ciencias de la educación permitieron a sus seguidores ajustar el curriculum educativo en función del proceso del aprendizaje concebido desde una perspectiva constructivista, superando de esa manera el modelo intelectualista de la educación tradicional.

3) Abordaje filosófico. La postura psicogenética puede ser analizada críticamente en sus diversas implicaciones filosóficas. En este ensayo pasamos revista a los problemas que se generan al considerar los planteos piagetianos desde el ángulo de mira de las convicciones que sostiene la Iglesia Adventista, en los ámbitos de la epistemología, de la filosofía del lenguaje, de la filosofía de la naturaleza, de la antropología y de la ética.

Importancia del ensayo

Este breve trabajo puede significar una ayuda para quienes, procurando llevar a cabo su tarea docente desde la perspectiva filosófica de la educación

adventista, se ven confrontados con el marco teórico conceptual y con las prescripciones didácticas que se elaboran a la luz de la psicología genética, para su aplicación al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se dice que Piaget está pasado de moda. Pero es un hecho la aplicación de su modelo al ámbito educativo, preconizada por sus continuadores con algún grado de ajuste y actualización, pero leales a los principios constructivistas que movieron al célebre epistemólogo suizo. Esa continuación puede ser corroborada constatándola en los temarios de diversos congresos recientes sobre educación inicial o sobre problemas de aprendizaje, o descubriéndola en los enfoques de los desarrollos curriculares que se delinean en diversos países latinoamericanos, especialmente a nivel de enseñanza primaria y preescolar.

CAPÍTULO I

LA INSTANCIA PSICOLÓGICA

La psicología genética

Jean Piaget fue una figura singular en la psicología contemporánea. Su interpretación genética del desarrollo cognitivo es el producto de casi cuarenta años centrales de este siglo dedicados a una investigación rigurosa del crecimiento mental del niño desde el nacimiento hasta la adolescencia. Sus descripciones, explicaciones e interpretaciones llenan numerosas obras especializadas.

Piaget creía que "toda investigación en psicología científica, debe partir del desarrollo y que la formación de los mecanismos mentales en el niño es la que mejor explica su naturaleza y funcionamiento en el propio adulto"(1). Por eso la llama psicología genética: por ser el estudio psicológico que trata de explicar las funciones mentales por su modo de formación.

El método reestructivo

Las actividades del sujeto son de dos tipos: a) sus acciones, y b) la conciencia que tiene de sus acciones.

Si un individuo llega a manejar una estructura lógica (un conjunto de operaciones), a la psicología genética le interesa cómo el sujeto ha llegado a adquirirla. Para ello no recurre a b), pues aunque el sujeto haga introspección no sabe nada de sus construcciones anteriores. Recurre a a), es decir, a los datos referidos a lo que puede ser el sujeto, no aquello de lo cual toma conciencia.

Las acciones del sujeto son inteligibles en función de lo hecho anteriormente, es decir, son solidarias con todo su desenvolvimiento. Ahora bien, el sujeto se conoce mal a sí mismo, pues "para explicarse sus propias operaciones y aun para percibir la existencia de las estructuras que implican, le haría falta reconstruir todo el pasado, del cual nunca ha tomado conciencia en los momentos mismos en que vivía sus etapas"(2).

El pasado intelectual de un individuo sólo puede buscarse por medio del método reestructivo, del que echa mano la psicología genética.

Se trata de reconstruir su construcción efectiva, lo cual ya no depende de la reflexión sino de la observación y de la experiencia y lo cual equivale a seguir paso a paso, en consecuencia, las etapas de esta construcción desde el niño hasta el adulto (3).

Una reconstrucción genética adecuada de una estructura dada, arriba a leyes de desarrollos generales, comunes a todos los individuos.

Etapas del desarrollo de la inteligencia

I. El nivel sensorio-motriz

Piaget confiere marcada importancia a este período que se extiende desde el nacimiento hasta la adquisición del lenguaje.

El niño nace con un montante de mecanismos reflejos congénitos. Al comienzo, su vida mental se reduce a ejercerlos.

Los reflejos --como por ejemplo el de la succión-- "son como el anuncio de la asimilación mental" y "habrán de complicarse muy pronto al integrarse en hábitos y percepciones organizadas, es decir, que constituyen el punto de partida de nuevas conductas, adquiridas con ayuda de la experiencia"(4).

Piaget divide esta etapa en seis estadios:

1. El ejercicio de los reflejos.
2. La constitución de los "hábitos" elementales.
3. La coordinación de esquemas de acción.
4. La coordinación de medios y fines.
5. La búsqueda de medios nuevos por coordinación de esquemas conocidos.
6. Las combinaciones interiorizadas.

La reversibilidad, fuente de futuras operaciones del pensamiento, aparece en este nivel pero actuando a nivel sensorio-motriz, desde la constitución del grupo práctico de desplazamiento.

II. El nivel de las actividades representativas egocéntricas

En continuidad con el estadio 6 del nivel sensorio-motriz aparece la representación y con ella el lenguaje o función simbólica o semiótica, que inaugura un nuevo período que se extiende desde los dos hasta los siete años.

La evocación representativa de un objeto o de un acontecimiento ausentes supone la construcción de significantes. Piaget distingue cinco de ellos que enumera en orden de complejidad creciente (5):

1. La imitación diferida, que se inicia en ausencia del modelo.
2. El juego simbólico o juego de ficción.
3. El dibujo o imagen gráfica.
4. La imagen mental, que aparece como imitación interiorizada.

5. La evocación verbal de acontecimientos no actuales, permitida por el lenguaje naciente.

La aparición del lenguaje en el niño trae tres consecuencias esenciales para el desarrollo mental.

1. La socialización de la acción, es decir, un intercambio y una comunicación continua entre los individuos.

2. El pensamiento propiamente dicho, logrado por la interiorización de la palabra.

3. La intuición, gracias a la interiorización de la acción como tal, que ahora se reconstruye en el plano intuitivo de las imágenes y de las experiencias mentales (6).

El análisis de las conductas de niños menores de siete años arroja una conclusión sorprendente: afirma constantemente, pero jamás demuestra.

El niño sigue siendo prelógico y suple la lógica por el mecanismo de la intuición, simple interiorización de percepciones y los movimientos en forma de imágenes representativas y de "experiencias mentales", que prolongan por tanto los esquemas sensorio-motrices sin coordinación propiamente mental (7).

III. El nivel de las operaciones concretas del pensamiento

A los siete años de edad, cuando el niño inicia propiamente su escolaridad, comienza una etapa decisiva en su desarrollo mental.

Durante el período sensorio-motriz, sus acciones eran exteriorizadas y observables. En el período representativo-egocéntrico, las acciones eran interiorizadas e irreversibles. El período lógico concreto se caracteriza por acciones interiorizadas reversibles (operaciones).

La reversibilidad del pensamiento se presenta en dos formas aisladas pero permitiendo cierta forma de equilibrio de las operaciones mentales: a) inversión de combinaciones, en las operaciones de clases, y b) reciprocidad de diferencias, en operaciones de relaciones.

Las estructuras mentales del período lógico-concreto son estructuras de conjunto con composiciones limitadas. Proceden progresivamente por falta de combinaciones generalizadas. Las operaciones se organizan en sistemas, presentándose en forma de encadenamientos progresivos llamados agrupamientos, e implican composiciones de operaciones a) directas, b) inversas, c) idénticas, d) tautológicas y e) parcialmente asociativas, aplicadas a clases y relaciones (8).

En torno de los siete u ocho años siguiendo determinadas etapas sucesivas --cuya descripción no desarrollaremos aquí a los efectos de no extender esta síntesis--, el niño logra la seriación y la clasificación operatorias, procesos constructivos indispensables para acceder a los números enteros. La unidad numérica es a la vez elemento de clase y elemento de serie (9).

Las estructuras operatorias de clases, de relaciones o numéricas, están referidas a objetos discontinuos o discretos. Por ello las operaciones se denominan lógicas. las estructuras espaciales, temporales y cinemáticas son ejemplos de estructuras operatorias referidas a objetos continuos. Piaget las denomina infra-lógicas. Una de ellas, la medida espacial, se constituye independientemente del número, pero con un isomorfismo estrecho con él, con aproximadamente seis meses de desnivel. Isomorfa con la métrica espacial se elabora la métrica temporal como coordinación de operaciones constitutivas de la sucesión y de la duración --isomorfas a su vez con la ordinalidad y la cardinalidad en la génesis del número--.

La noción de velocidad bajo la forma métrica sólo se alcanza hacia los diez u once años.

En síntesis, finalizamos la descripción de este nivel señalando que sus operaciones se denominan concretas debido a que sus puntos de partida deben ser comprobados perceptiva o imaginativamente, limitación ésta que desaparece en el estadio lógico-formal. En el nivel de las operaciones concretas el sujeto no formula hipótesis. Las operaciones continúan esencialmente adheridas a lo real.

IV. El nivel de las operaciones lógico-formales

Este nivel corresponde a las conductas del período que media entre los once-doce y los catorce-quince años, cuando "el sujeto llega a desprenderse de lo concreto y a situar lo real en un conjunto de transformaciones posibles"(10).

Este nuevo nivel, que se construye durante la preadolescencia, se caracteriza por el manejo de la lógica interproposicional, que integra en una estructura de conjunto las operaciones de clases y las de las relaciones, logradas en el período de las operaciones concretas. "La lógica de las proposiciones termina finalmente por aparecer como la síntesis de las dos estructuras fundamentales que la preceden desde el punto de vista genético" (11).

CAPÍTULO II

LA INSTANCIA PEDAGÓGICA

El aporte de la psicología genética a la pedagogía

Por mucho tiempo el aporte de los psicólogos a las ciencias de la educación se limitó a describir el desarrollo mental a partir de resultados cuantitativos obtenidos de la aplicación de pruebas psicométricas de la inteligencia, permitiendo la construcción de curvas de crecimiento mental.

Jean Piaget, que inició su carrera en el laboratorio de Binet en París, desde un principio se interesó más bien por los resultados cualitativos antes que en el puntaje que los niños obtenían en sus tests mentales. Se preocupó por los procesos por los cuales los niños llegaban a sus respuestas y dedicaba especial atención a las incorrectas.

El aporte de Piaget a la investigación educacional fue único. Dedicó más tiempo que cualquier otro investigador al estudio del desarrollo de conceptos claves para el aprendizaje escolar, como lo son --entre otros-- el número, el tiempo, el espacio, la causalidad física, la moralidad, el lenguaje y la percepción (15).

Hacia la superación del intelectualismo

Autores como Flavell (16) y Aebli (17), en sus valoraciones de las aplicaciones de la psicología de Piaget a la enseñanza escolar, destacan la importancia del constructivismo o del operacionalismo como una forma de abordaje didáctico que aventaja ampliamente a la modalidad intelectualista de la educación tradicional e incluso al asociacionismo que a su vez se presentaba entonces como un avance de la pedagogía.

El operacionalismo en educación procura poner en juego la actividad operativa del sujeto, como condición indispensable para la realización de un genuino aprendizaje. Decía Piaget: "Necesitamos estudiantes activos, que aprendan pronto a descubrir las cosas por sí mismos, en parte por su propia actividad espontánea y en parte por el material que le presentamos" (18).

Es importante señalar que los estudios de Piaget sirvieron como base para el aporte que, con mayor o menor fidelidad a la teoría piagetiana, brindaron en el campo de las ciencias de la educación numerosos estudiosos del proceso enseñanza-aprendizaje.

Se han diseñado técnicas y procedimientos de enseñanza basados en la programación de actividades secuenciadas de acuerdo con la progresión con la que el niño va constituyendo sus nuevos conceptos.

Estimo que las iniciativas metodológicas que se presentan como más fieles a un enfoque epistemológico psicogenético son aquellas que se refieren al aprendizaje de las nociones lógico-matemáticas y de las ciencias fácticas.

No se ven tan claras como derivadas de las investigaciones piagetianas --y por lo tanto son susceptibles de debate y polémica actuales entre los educadores-- algunas aplicaciones didácticas de la teoría psicogenética al ámbito del aprendizaje de la lectoescritura inicial.

Valoración de la instancia pedagógica

En un primer nivel de análisis es posible afirmar que el operacionalismo no plantea principios que entren en conflicto con nuestras convicciones. La adecuación del curriculum a la posibilidad operatoria del niño parece incluso estar respaldada por la inspiración cuando expresa que "la verdadera educación no consiste en inculcar por la fuerza la instrucción en una mente que no está lista para recibirla" (19).

Los principios de actividad y de autodescubrimiento explícitamente señalados en la última cita que hicimos de Piaget (18), ya fueron prescriptos por la pluma del Espíritu de Profecía con más de medio siglo de anticipación:

Los maestros deben inducir a los alumnos a pensar y a comprender claramente la verdad por sí mismos. No basta que el maestro explique o que el alumno crea; se ha de provocar la investigación e incitar al alumno a enunciar la verdad en su propio lenguaje para demostrar que ve su fuerza y se la aplica (20).

Igualmente coincidente con el operacionalismo es la crítica que Elena G. de White hace del intelectualismo de la educación tradicional e incluso al asociacionismo, como lo corrobora el siguiente párrafo:

Durante siglos la educación ha dependido en extenso grado de la memoria... Los estudiantes han pasado el tiempo llenando con laboriosidad la mente de conocimientos de los cuales podían utilizar tan sólo unos pocos. La mente así cargada de cosas que no puede digerir ni asimilar se debilita, llega a ser incapaz de efectuar un esfuerzo vigoroso y seguro y se conforma con depender del criterio y la percepción de los demás... (El alumno) fácilmente es inducido a seguir la tradición y la costumbre (21).

La edad de ingreso a la escuela

A esta altura de la exposición me permito una digresión a la línea temática planteada, para introducir una cuestión que estimo atinente a nuestra consideración crítica de la postura piagetiana. Se trata del problema concerniente a la edad de ingreso a la escuela.

Algunos docentes adventistas creyeron encontrar en Piaget el respaldo técnico-científico a algunas citas del Espíritu de Profecía, donde se recomienda definitivamente a los padres no enviar a sus hijos a la escuela antes que tuvieran siete u ocho años de edad cumplidos, o más --en algunas referencias-- (22).

Según esta interpretación, la mente de los niños menores a siete u ocho años no estaría preparada para la escolarización, por el hecho de que aún no han sido construidas las estructuras operatorias que son indispensables para el aprendizaje escolar de nociones básicas como el número, el espacio, el tiempo y otras.

Al respecto quisiera señalar dos observaciones:

1) Es cierto que, como lo vimos en el primer capítulo, Piaget determinó que antes de los siete años la mayoría de los niños no accede a la clasificación ni a la seriación operatorias, como tampoco a las métricas espacial y temporal, ni a otras estructuras claves para la adquisición de los conocimientos. No obstante, éstas estructuras no aparecen repentinamente sino más bien como resultado de procesos constructivos relativamente complejos. Así, para la adquisición de la seriación operatoria, desde el año y medio de edad cuando se observa un esbozo de seriación al construir el niño una torre con tacos cuyas diferencias dimensionales son inmediatamente perceptibles hasta que por tanteos empíricos logra regulaciones semirreversibles pero aún preoperatorias, transcurre mucho tiempo de progresivas adquisiciones. Igualmente ocurre con la clasificación operatoria que está precedida por un proceso constructivo que tiene su génesis en las colecciones figurales y continúa más tarde con las colecciones no figurativas preoperatorias (23). Estos procesos constructivos preoperatorios no hacen inútil a la escolaridad, sino que más bien la justifican.

2) La postergación del ingreso recomendada en algunos pasajes de la pluma inspirada obedece a otras realidades:

a) La escolarización de hace un siglo --y aún hoy en muchos establecimientos educativos-- era rígida y muy estructurada. El seguir la prescripción inspirada de dejar "a los pequeñuelos jugar al aire libre", dejarlos "escuchar el canto de

las aves" y enseñarles "lecciones sencillas del libro de la naturaleza y de las cosas que los rodean", permitirá que "a medida que sus mentes se expandan" puedan "añadirse las lecciones de los libros". Esta estrategia no está reñida con una escolarización cristiana no estructurada rígidamente, ya que "las manos y los cerebros activos deben ser empleados desde los primeros años" (24).

b) Los niños de esa tierna edad no están maduros para afrontar una influencia desmoralizadora desde el ambiente de una escuela no cristiana. Por lejos resultan preferibles --cuando puedan darse-- las condiciones ideales de un hogar en el que una madre cristiana inicie al niño en el vasto campo del saber dentro de una atmósfera pura y ennoblecedora (25).

Estas dos observaciones permiten señalar que aunque aproximadamente coincidentes en lo que respecta a la edad cronológica de los sujetos, el momento de acceso a las estructuras operatorias y el momento adecuado para iniciar su escolarización son variables independientes entre sí.

CAPÍTULO III

LA INSTANCIA FILOSÓFICA

Como está indicado en la introducción, es en el ámbito filosófico donde la posición piagetiana es más vulnerable a la luz de nuestras convicciones adventistas. He aquí una síntesis de las principales dificultades con las que nos encontramos al abordar la instancia filosófica de nuestra crítica.

Epistemología

Piaget propone una epistemología genética. Es su máximo proyecto. En 1955 crea en Ginebra el Centro Internacional de Epistemología Genética, donde va a converger un aporte interdisciplinario de un gran número de especialistas de diversas disciplinas formales, fácticas y psicosociales.

Piaget tiene una concepción circular del conocimiento y por lo tanto de la ciencia. Procura superar el empirismo y el racionalismo clásicos, al entender que ningún conocimiento procede exclusivamente del objeto ya que siempre se lo aprehende gracias a esquemas que tiene el sujeto, ni proviene exclusivamente del sujeto desde el momento en que éste conoce en tanto actúa sobre los objetos.

El conocimiento procede a partir de una interacción indisoluble entre el sujeto y los objetos y tiende a liberarse de ella mediante la doble construcción correlativa y complementaria de un universo objetivo y de instrumentos internos de deducción o de interpretación (26).

También resulta de interés particular la noción de significado, muy vinculada al ámbito epistemológico.

En la historia de la filosofía existen dos grandes paradigmas, visualizados claramente cuando analizamos sus conceptos de significado. El primer paradigma, tradicional, es el aristotélico, que reguló en general a la filosofía clásica del lenguaje. Según este paradigma el significado está determinado por la realidad previamente al uso que hagamos del lenguaje. El lenguaje cumple una función representativa de la realidad. En lingüística la pragmática presupone la semántica, es decir el uso presupone el significado. El nuevo paradigma, en gran medida preconizado por el pragmatismo subordina el significado al uso. Y es ahí donde entra en juego el método reconstructivo. Es menester reconstruir el significado a partir del uso del lenguaje. En esta línea encontramos a Chomsky y a Piaget.

Es imposible poner de manifiesto la significación completa de un sistema de nociones o de un método sin volver a trazar su formación, puesto que... falta determinar en qué situaciones de hecho sus autores eligieron una cierta línea de conducta con preferencia a otra. Ahora bien, reconstituir el desarrollo de un sistema de operaciones o experiencias es, ante todo, establecer su historia... Conviene completar el método histórico-crítico con los métodos psicogenéticos (27).

Valoración. Nos parece adecuado el intento de superación de la clásica antinomia empirismo-racionalismo. Sin embargo, por el hecho de que el conocimiento en Piaget es explicado por el proceso de su formación, desde nuestra postura adventista lo vemos como naturalista e inmanentista. Aferrado a su afirmación de los mecanismos operatorios, niega expresamente cualquier intento de interpretación epistemológica trascendentalista.

Por otra parte, aplicar el método reconstructivo para determinar las significaciones, suponiendo que la constitución del sentido se da a partir de la praxis o de la acción, también revela una actitud inmanentista y naturalista incompatible con nuestras convicciones.

Filosofía de la naturaleza

La cosmovisión piagetiana es claramente naturalista, materialista y evolucionista. La realidad orgánica tiene como sustrato la realidad física, sobre la que evoluciona (28).

Valoración. Como adventistas del séptimo día sostenemos una cosmogénesis diferente. La acción trascendente de una inteligencia creadora y ordenadora explica desde nuestras convicciones la existencia de la realidad de la vida, del mundo y del cosmos. Rechazamos de manera enfática una explicación evolucionista naturalista.

Antropología

Piaget sostiene que la fuente y el asiento del sujeto psicosociológico es el organismo biológico, que a su vez forma parte del mundo físico (29). En el ámbito antropológico su naturalismo adopta el carácter biologicista que plasma todo su sistema psicogenético. Ejemplifica esta postura el texto que afirma que

en el momento del nacimiento, la vida mental se reduce al ejercicio de aparatos reflejos, es decir, de coordinaciones sensoriales y motrices montadas de forma absolutamente hereditaria que corresponden a tendencias instintivas tales como la nutrición (30).

Valoración. La perspectiva desde la que los adventistas realizamos el abordaje de la psicología está dada por los principios bíblicos acerca de la naturaleza del hombre. Entre ellos cabe recordar la idea de que el hombre fue creado, modelado por Dios, como una totalidad, a la imagen divina. Al pecar, se priva de la vida plena (31). Piaget elude el abordaje de esta dimensión y elimina de sus planteos la verdadera realidad de la naturaleza moral del hombre.

Ética

Muy vinculado al problema antropológico en filosofía se halla el problema ético. Piaget en su obra estudia el desarrollo del juicio moral, no las conductas o los sentimientos morales. La moral es definida por Piaget en términos de sistema de reglas. Pero "la verdad de la regla no está en la tradición sino en el acuerdo mutuo y la reciprocidad" (32). Y es menester buscar la esencia de cualquier moralidad en el respeto que un individuo adquiere hacia esas reglas. Por ello describe un paralelismo entre el desarrollo moral y la evolución intelectual. "La lógica es una moral del pensamiento, como la moral es una lógica de la acción" (33).

Valoración. En el plano moral, el planteo piagetiano termina siendo humanista. El pasaje de una heteronomía a una autonomía está favorecido por la razón que descubre la cooperación social, la solidaridad. Aquí la postura de Piaget se asemeja en algo a la ética de la razón comunicativa predicada hoy en Alemania por Jürgen Habermas y Otto Apel, nuevas versiones de humanismo naturalista, inmanentista, sin Dios. La exclusión de la dimensión religiosa aleja totalmente a esta forma de abordaje del problema moral de la que lleva adelante la Iglesia Adventista del Séptimo Día. Nuestras convicciones nos llevan a discriminar entre razón moral y acción moral y el desarrollo del carácter ocupa en este acápite un lugar crucial, porque tiene que ver con la restauración de la imagen de Dios en el individuo. Esto conlleva connotaciones de proyección cósmica, pues el papel del ser humano en el gran conflicto es necesariamente protagónico en la reivindicación del carácter de Dios ante todo el universo.

CONCLUSIÓN

El análisis de la postura psicogenética de Jean Piaget a la luz de las convicciones que sustentamos como adventistas del séptimo día fundamentadas en la Biblia y en el Espíritu de Profecía, permite concluir que a nivel de los planteos psicológicos y pedagógicos se observa un alto nivel de coincidencias. Las descripciones psicológicas y las aplicaciones pedagógicas no generan áreas de conflicto significativas con nuestros principios y con nuestra filosofía de la educación.

Las diferencias se tornan relevantes a nivel de fundamentación filosófica, lo que sucede frecuentemente con distintas escuelas de pensamiento en ciencias del hombre: psicoanálisis, conductismo, pragmatismo, humanismo, fenomenología y otras corrientes.

Permítaseme, como corolario, señalar que es mucho lo que Piaget tiene para decirnos y son útiles sus múltiples aportes para su aplicación a la educación. No obstante, a) no es el único, y b) no aceptamos todo lo que afirma.

Para este abordaje, como para otros similares, sigue siendo útil el criterio paulino: "Examinadlo todo; retened lo bueno" (34).

REFERENCIAS

- (1) PIAGET, Jean. Seis estudios de psicología. Barcelona, Seix Barral, 1979, p. 7.
- (2) PIAGET, Jean (dir.). Tratado de lógica y conocimiento científico. Buenos Aires, Paidós, 1979, v. 1, p. 108.
- (3) Loc. cit.
- (4) PIAGET, Seis estudios de psicología, p. 21.
- (5) PIAGET, Jean e INHELDER, Bärbel. Psicología del niño. Madrid, Morata, 1980, pp. 61, 62.
- (6) Cf. PIAGET, Seis estudios de psicología, pp. 31, 32.
- (7) Ibid., p. 50.
- (8) PIAGET, Jean. Ensayo de lógica operatoria. Buenos Aires, Guadalupe, 1977, pp. 126ss.
- (9) Cf. PIAGET e INHELDER, Psicología del niño, p. 107.
- (10) Ibid., p. 131.
- (11) GRIZE, Jean-Blaise, "Lógica y estructuras", en: PIAGET (dir.). Tratado de lógica y conocimiento científico, v. 2, p. 150.
- (12) Cf. PIAGET, Seis estudios de psicología, pp. 94ss y PIAGET e INHELDER, Psicología del niño, pp. 140ss.
- (13) WHITE, Elena G. de. Joyas de los testimonios. Buenos Aires, ACES, 1970, v. 3, p. 390.
- (14) WHITE, Elena G. de. La educación cristiana. Buenos Aires, ACES, 1963, p. 13.
- (15) Cf. GORMAN, Richard M. Introducción a Piaget. Buenos Aires, Paidós, p. 12.
- (16) Cf. FLAVELL, J. La psicología evolutiva de Jean Piaget. Buenos Aires, Paidós, 1968.
- (17) Cf. AEBLI, Hans. Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget. Buenos Aires, Kapelusz, 1958.
- (18) PIAGET, Jean e INHELDER, Bärbel, 1954. Citado por GORMAN, Introducción a Piaget, p. 7.
- (19) WHITE, Elena G. de. Mente, Carácter y personalidad. Buenos Aires, ACES, 1988, v.1, p. 187.
- (20) WHITE, Elena G. de. Joyas de los testimonios, v. 2, p. 427.

- (21) WHITE, Elena G. de. La educación. Buenos Aires, ACES, 1964, p. 226.
- (22) Cf. WHITE, Elena G. de. Testimonies, 1872, v.3, p. 135ss.
- (23) Cf. PIAGET e INHELDER, Psicología del niño, pp. 104-106.
- (24) Cf. WHITE, Elena G. de. Consejos para los maestros, padres y alumnos acerca de la educación cristiana. Mountain View, Pacific Press, 1971, p. 138.
- (25) Cf. Ibid., p. 150.
- (26) PIAGET (dir). Tratado de lógica y conocimiento científico, v. 7, p. 39.
- (27) Ibid., v. 1, p. 96. El subrayado es nuestro.
- (28) Cf. Ibid., pp. 64-67. Cf. también PIAGET, Jean. Introducción a la epistemología genética. Buenos Aires, Paidós, 1975, v. 3.
- (29) Ibid., v. 7, p. 38 y v. 6, p. 188.
- (30) PIAGET, Seis estudios de psicología, p. 20.
- (31) Cf. WHITE, Elena G. de. La educación, p. 13.
- (32) PIAGET, Jean. El criterio moral en el niño. Barcelona, Fontanella, 1971, p. 79.
- (33) Ibid., p. 335.
- (34) Tesalonicenses 5:21.