

# Problemática filosófica sobre el Constructivismo

## *Observaciones desde una perspectiva cristiana*

William R. Darós<sup>1</sup>

### **Resumen**

En el presente artículo se delimita el sentido y el contexto del concepto "construir los conocimientos". Se describen ante todo los intentos de concebir este concepto desde la perspectiva de la filosofía moderna (racionalismo, empirismo, idealismo). Se pasa luego a exponer la reducción biologicista de la concepción de la inteligencia (operada por Darwin en el ámbito de la biología, y por Piaget en la aplicación al problema del conocimiento infantil). Se considera después la propuesta de Vygotsky respecto a la incidencia de la dialéctica social en la construcción de los conocimientos, y la de Jerónimo Bruner respecto a la construcción pragmática de conocimientos para un aprendizaje significativo. Por último, se analizan estas concepciones desde el punto de vista de una filosofía cristiana, distinguiéndose: a) los hechos, datos, fenómenos que observan estos autores, b) de las teorías científicas (especialmente biológicas, psicológicas) que son su marco teórico con el cual interpretan los datos y c) de la concepción de la filosofía que poseen estos autores y en la cual se inserta, en última instancia, la valoración de las ciencias, la concepción del hombre, de la sociedad, de la educación y de sus fines.

**Palabras clave:** construcción del conocimiento - filosofía moderna - Piaget - Vygotsky - Bruner - filosofía cristiana

### **Summary**

In this article the conception of "construction of knowledges" is restricted. Firstly the Modern Philosophy (Descartes, Hume, Kant) is examined according to the constructivist conception of Knowledge. After that the biologist conception of Knowledge is analyzed and followed by the dialectical (Vygotsky) and pragmatic and

---

<sup>1</sup> William R. Darós es Doctor en Filosofía por la Universidad Nacional de Rosario y se desempeña como investigador independiente del CONICET y Profesor de la Universidad Adventista del Para.

meaningfully (Bruner) conception of knowledge's construction. Finally facts, theories and philosophical conceptions are distinguished from a christian and philosophical point of view.

**Keywords:** Knowledge's construction - Modern Philosophy - Piaget - Vygotsky - Bruner - Christian Philosophy

### *Résumé*

Dans cet article on délimite le sens et le contexte de l'idée de "l'édification de la connaissance". On décrit avant tout l'intention de concevoir cette idée d'après les perspectives de la philosophie moderne (rationalisme, empirisme, idéalisme). On passe après à l'exposition de la réduction biologiciste de l'idée de l'intelligence (que selon Darwin passe par la biologie, et selon Piaget par l'application du problème de la connaissance de l'enfant). On considère après la proposition de Vygotsky à l'égard de l'incidence de la dialectique sociale dans l'édification de la connaissance, et celle de Jérôme Bruner relative à la conception pragmatique de la connaissance pour un apprentissage significatif. Pour finir, on analyse ces idées du point de vue d'une philosophie chrétienne, pour distinguer a) les faits, les informations et les phénomènes observés par ces auteurs, b) les théories scientifiques (spécialement les biologiques et les psychologiques) qui forment l'encadrement théorique par lequel on peut interpréter les informations et c) de l'idée que ces auteurs ont de la philosophie dans laquelle est insérée cette notion. Finalement, l'évaluation des sciences, la conception de l'homme, la société, l'éducation et ses objectifs.

**Mots clés:** edification de la connaissance - philosophie moderne - Piaget - Vygotsky - Bruner - philosophie chrétienne

## Hacia una primera delimitación del concepto "construcción del conocimiento"

Juan Delval, uno de los actuales voceros españoles autorizados del constructivismo del conocimiento escolar, ha afirmado:

Hoy resulta que todo el mundo se proclama constructivista sin serlo realmente. Esta situación es producto de que **no está claro qué se entiende por constructivismo** y la descripción de en qué consiste no suele pasar de la afirmación de que los sujetos tienen que *construir* sus propios conocimientos...

---

<sup>2</sup> Juan Delval, "Tesis sobre el constructivismo", en M. Rodrigo y J. Arnay, *La construcción del conocimiento escolar* (Barcelona: Paidós, 1997), 15. Cf. C. Monereo, "Ser o no ser constructivista, ésta es la cuestión", *Substratum* 6 (1995): 35-54.

El constructivismo constituye, antes que nada, una posición epistemológica, es decir, referente a cómo se origina, y también a cómo se modifica el conocimiento.<sup>2</sup>

Lo que sea construir conocimientos puede dar lugar a muy diversas interpretaciones, según nos preguntemos desde el ámbito de la teología, de la filosofía, de la sociología, desde la psicología o desde la didáctica.

Generalmente se parte del conocimiento como si éste fuese un hecho que no necesita mayor explicación. Por el contrario, es este hecho el que pone en cuestión el filósofo. Los psicólogos, sin embargo, ya han comenzado a advertir (y a manifestarlo públicamente) que “la educación no puede reducirse a cuestiones susceptibles de ser estudiadas exclusivamente desde el punto de vista psicológico”.<sup>3</sup>

Aquí trataremos de delimitar el concepto de construcción del conocimiento desde una perspectiva filosófica e histórica, con algunas referencias finales desde la teología. Esta perspectiva no se opone a las científicas; por el contrario, trata de integrarlas, buscando el fundamento de la concepción sobre lo que es el conocimiento y su posible construcción en un nivel de explicación que remita a una causa última, que dé razón de las condiciones de posibilidad de este hecho. Aun así no se trata de una tarea fácil, pues existen diversas filosofías, dentro de las cuales el concepto de “conocimiento” puede ser muy variado.<sup>4</sup> Para reducir la exposición nos referiremos primero al inicio moderno de esta problemática; luego nos centraremos en la presentación de Piaget, Vygotsky y Bruner, (aunque somos conscientes de que muchos otros autores podrían mencionarse), para finalizar con algunas sugerencias críticas desde la perspectiva de la filosofía cristiana.

<sup>3</sup> Cf. Mario Carretero, *Constructivismo y educación* (Zaragoza: Edelvives, 1993), 15. R. Case, *El desarrollo intelectual. Del nacimiento a la edad madura* (Buenos Aires: Paidós, 1989).

<sup>4</sup> William Darós, “Algunas funciones de la filosofía hoy”, *Filosofía Oggi* 54, F. II (1991): 243-247. William Darós, “Tareas actuales de la filosofía, según los últimos escritos de Karl Popper”, *Invenio. Revista de la Universidad del Centro Educativo Latinoamericano* 1 (1997): 11-24. G. Cavallini, “Come pensiamo il pensiero? Costruttivismo e integrazione”, *Scuola e Città* 1 (1992): 13-30.

## El preámbulo cartesiano

Todo sistema educativo, vigente o por reformar —si es racional y no una mera decisión política—, se fundamenta en una concepción filosófica que da coherencia y racionalidad a su proyecto curricular. Hoy esta filosofía es frecuentemente la pragmática. Mas el problema del origen, de la “construcción de los conocimientos” (gnoseología) y el valor de los mismos, especialmente si pretende ser objetivo, es tan antiguo como la filosofía.<sup>5</sup> Muchas son las filosofías y los matices con los que estas filosofías se diferencian unas de otras. No obstante, el racionalismo cartesiano y el empirismo de Locke han marcado, sin duda, un hito en la moderna concepción del conocimiento, dando origen a los planteamientos actuales.<sup>6</sup>

Renato Descartes (1596-1650), haciendo caso omiso de la filosofía antigua y medieval, se planteó el problema de qué era conocer: cuál era el origen y el valor de los conocimientos. Enfrentó el problema del conocer como un problema personal, no académico: reconocía que muchos de los conocimientos que había adquirido en su infancia eran falsos; consistían en prejuicios y creencias sin fundamento alguno. Se propuso, pues, dudar de todos los conocimientos hasta que, avanzando en la duda, debió admitir, como una constatación inmediata, que si dudaba se debía a que era: “Pienso, luego soy”.

Descartes admitió finalmente tres clases de ideas: 1) “Algunas me parecen nacidas conmigo” (como la idea de **infinito**, la idea de **verdad** en

---

<sup>5</sup> Cabe notar que para la tradición del pensamiento anglosajón la **epistemología** incluye a la **gnoseología** y no se distingue de ella, como se lo hace en el pensamiento latino. “La epistemología plantea el problema de saber cómo se hace posible la ciencia y el conocimiento”, Jean Piaget, *Autobiografía* (Buenos Aires: Tierra Firme, 1979), 55. Piaget asume esta terminología anglosajona a través de Waldwin a quien debe no pocos de sus conceptos fundamentales. James Baldwin publica en 1894 su libro *The development of the child and the race* (New York: Mac Millan, 1968). Piaget “denominó epistemología genética al estudio del modo en que el sujeto llega a alcanzar el conocimiento objetivo del mundo”, cf. R. Case, *El desarrollo intelectual. Del nacimiento a la edad madura* (Barcelona: Paidós, 1989), 41.

<sup>6</sup> M. Rodrigo y J. Arnay, *La construcción del conocimiento escolar* (Buenos Aires: Paidós, 1997), 339. Cf. E. Von Glasersfeld, *Introducción al constructivismo radical* en P. Watzlawick y otros, *La realidad inventada* (Barcelona: Gedisa, 1993). W. Darós, “Problemática de la interdisciplinariedad en la cultura escolar”, *Revista Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación* 6 (1993): 545.

general), procedente de la naturaleza humana que otorga a los hombres la capacidad de percibir y concebir; 2) "otras extrañas y oriundas de afuera" (de cosas captadas por percepción); 3) "y otras hechas o inventadas por mí mismo".<sup>7</sup> Si todas nuestras ideas fuesen innatas, el aprendizaje sería innecesario. En este sentido, el platonismo es lo más opuesto al constructivismo: en el mejor de los casos, para el platonismo, conocer es recordar.<sup>8</sup>

La razón cartesiana está aún constituida por dos elementos diversos: las ideas innatas que trascienden la razón (aspecto objetivo) y la actividad del sujeto para conocer lo que percibe (aspecto subjetivo).

En esta concepción, "el hombre no crea todos los conocimientos": algunos son innatos, verdaderos e inmodificables (pocos, pero los fundamentales); otros son producidos por el hombre, mas su valor depende de los objetos percibidos; otros, finalmente, son productos de la creatividad de la imaginación y sólo encuentran su respaldo y valor en ella. Pero de todos modos, la concepción de la construcción del conocimiento cartesiana tiene muy poco en cuenta "la influencia social" sobre este proceso.

### La reacción empirista

La posición de J. Locke (1632-1704) es bien conocida. Este filósofo creyó innecesario postular la presencia de ideas innatas de las cuales, por otra parte, no se tenía conciencia; ni los niños ni los idiotas parecían conocerlas. En consecuencia, el entendimiento humano (*human understanding*) se convirtió en una mera actividad del sujeto conocedor, sin nada que trascienda al hombre y a esa actividad. Si la razón cartesiana estaba aún constituida por dos elementos diversos: las ideas innatas que trascienden la razón (aspecto objetivo) y la actividad del sujeto para conocer lo que percibe (aspecto subjetivo), con Locke el elemento objetivo desaparece y permanece sólo una misteriosa potencia de conocer. Entramos así de lleno en la Modernidad, en una era fundamentalmente subjetiva, aunque aún con deseos de objetividad. Locke cree ser objetivo porque recurre directamente

<sup>7</sup> René Descartes, *Meditaciones Metafísicas*, en *Oeuvres de Descartes*, Vol IX (Paris: Adam y Tannery, 1963), 27. F. Hernández, "Para un diálogo crítico con el constructivismo psicológico", *Revista Argentina de Educación* 24 (1996): 49-65.

<sup>8</sup> Cf. J. Fodor, "Fijación de creencias y adquisición de conceptos" en N. Chomsky y J. Piaget, *Teorías del lenguaje y teorías del aprendizaje* (Barcelona: Critica, 1983), 188.

a las sensaciones y percepciones, pero éstas no son más que la modificación del sentir del sujeto.

A este filósofo le parecía inaceptable y contradictorio admitir la existencia de un conocimiento innato, en el entendimiento, del cual ésta no tuviese conciencia: "Pensar consiste en tener conciencia de que uno piensa".<sup>9</sup> Locke confundía de este modo el conocimiento consciente con el conocimiento directo.

Este empirista admitió, en consecuencia, como innata, solamente la **facultad** de conocer, como pura posibilidad de conocer; pero sin ningún conocimiento innato y universal de hecho. La **posibilidad de conocer** quedaba reducida entonces a un poder del sujeto, a algo subjetivo y real; pero a nada objetivo e ideal: a ninguna idea innata, infinita, trascendente.

### El intento de conciliación kantiana

Emanuel Kant (1724-1804) creía dogmáticamente, con el racionalismo, que había algo de innato en la mente humana, hasta que al leer la filosofía del empirismo inglés despertó de ese sueño dogmático.

El problema de Kant consistió en averiguar críticamente **qué había de innato y qué de adquirido** en nuestros conocimientos, sobre todo en nuestra facultad de conocer (que en su nivel superior la llamó "razón"), incluso antes de que ésta entrase en contacto con la experiencia que le ofrecen los sentidos, la cultura, la sociedad. Por eso calificó su crítica como una crítica a la "razón pura" (o trascendental o a priori).

Kant asumía, pues, las exigencias del **racionalismo** (debe haber algo innato en la mente humana, en el poder de la mente humana) y las del **empirismo** (conocemos a través de los datos que nos ofrecen los sentidos al percibir).<sup>10</sup> Llegó, pues, a esta tesis: "Todo nuestro conocimiento comienza

---

<sup>9</sup> "Thinking consists in being conscious that one thinks". J. Locke, *An Essay Concerning Human Understanding* (London: Fontana, 1964), L. II, C, 1, n<sup>o</sup> 19. Cf. G. De Pierris, "The Structure of Empirical Knowledge", *Diálogos* 57 (1991): 187-200.

<sup>10</sup> Cf. J. Villacanas Berlanga, *La formación de la crítica de la razón pura* (Valencia: Departamento de Historia de la Filosofía, 1997), 101. F. Montero Moliner, *El empirismo kantiano* (Valencia: Departamento de Historia de la Filosofía, 1973). J. Pozo, *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje* (Madrid: Alianza, 1996), 60.

con la experiencia, pero no todo, sin embargo, procede de ella" ("Wenn aber gleich alle Erkenntnis *mit* der Erfahrung anhebt, so entspringt sie darum doch nicht eben alle *aus* der Erfahrung").<sup>11</sup>

Cualquier conocimiento consistía, pues, según Kant, en una "síntesis o juicio" que poseía dos partes constitutivas: lo puesto constitutivamente por la mente y lo dado en los sentidos. Lo puesto por la mente está constituido por las formas, las categorías, o ideas trascendentales o a priori; lo dado en los sentidos constituye la materia de un conocimiento, lo a posteriori. Lo "a posteriori" es muy variado: está constituido por todos los datos que vamos conociendo en nuestra vida.

El hombre mismo es una construcción para sí mismo que se va gestando en la apercepción, o sea, en la constante percepción o conciencia de las percepciones: "La apercepción es la percepción de uno mismo como un sujeto pensante en general". En el idealismo kantiano, el sujeto se construye, construyendo su conciencia. En el idealismo que seguirá a Kant, Fichte y Schelling reducirán al sujeto y la realidad a la actividad del sujeto; Hegel lo identificará con la realidad: sujeto y objeto serán lo mismo; la realidad y la idealidad, lo individual y lo social, se identificarán en un constante proceso dialéctico de devenir. Marx lo construirá sobre un proceso dialéctico histórico y material: "No es la conciencia (individual) la que determina la vida (social), sino la vida (social) la que determina la conciencia (individual)".<sup>12</sup> El hombre no será entonces una conciencia que personal e históricamente se construye, sino lo que la sociedad hace de él: será una construcción social. Pero el concepto de autoconstrucción de hombre seguirá adelante.

### La casual reducción biologicista de la posición metafísica kantiana

Estando así las cosas, el paso más significativo en la historia de la construcción de los conocimientos viene dado, indirecta e inesperadamente,

<sup>11</sup> Immanuel Kant, *Kritik der reinen Vernunft*. Introducción, I, 27, 15-17. R. Torretti, *Kant* (Buenos Aires: Charcas, 1980). L. Rosa, *La síntesis a priori. S. Tommaso e Kant* (Roma: Belardetti, 1970).

<sup>12</sup> K. Marx, *La ideología alemana* (Montevideo: Pueblos Unidos, 1959), 26.

en el siglo pasado, por las ideas de C. Darwin (1809-1882), asumidas en este siglo por el biólogo Jean Piaget.

Los seres vivos, según Darwin, no poseen una finalidad previamente establecida por la naturaleza de cada especie. La **naturaleza obra ciegamente**. Los vivos deben asimilar los recursos que le ofrece el medio en el que viven y deben **adaptarse** a él para sobrevivir. En este proceso de asimilación y adaptación sobreviven (por una especie de selección natural no intencionalmente guiada), los más capaces de asimilar el medio o adaptar su biología al medio.

En esta concepción, no es necesario ya postular **nada metafísico o trascendente al hombre** y a la mente humana. El hombre es un sistema biológico que, para sobrevivir, acosado por el medio, se organiza en interacción con él y se adapta a él.<sup>13</sup> El ser humano queda explicado, en la inmanencia de este mundo, como **un ser biológico más**, dentro de las diversas especies, con la salvedad de que el hombre, para sobrevivir, ha debido asimilar el mundo, generando sus fantasías a partir de la realidad y adaptarlas (lo más cercanamente posible) a la realidad, si —después de un intento técnico o instrumental— la realidad no se adapta a las fantasías.

### Jean Piaget y sus presupuestos biólogos kantianizados

Jean Piaget (1896-1980) se dedicó desde joven al estudio de los seres biológicamente vivos, especialmente de los moluscos de Valais<sup>14</sup>.

Ahora bien, desde la perspectiva de la biología, el conocer se encuadra dentro de las actividades que tienen los seres para sobrevivir, para

<sup>13</sup> Ch. Darwin, *Autobiografía* (Buenos Aires: Nova, 1945), 73.

<sup>14</sup> Cf. William Darós, "La concepción piagetiana de la génesis y condiciones psico-evolutivas de la moral", *Revista de Ciencias de la Educación* 140 (Madrid, 1989): 417-430. W. Darós, "Aprender y personalizarse según J. Piaget", *Revista Española de Pedagogía* 185. Dependiente del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) [1990]: 139-158. W. Darós, "El sentido de la función docente según J. Piaget", *Revista del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación* (1991): 79-110. W. Darós, "Aprender, ser inteligente y educación según J. Piaget", *Revista de Ciencias de la Educación* 3. Universidad Católica Argentina (1992): 59-74. W. Darós, "Negación de los planteos metafísicos en el aprendizaje piagetiano. Observaciones Rosminianas", *Rivista Rosminiana* 2 (1994): 119-137. W. Darós, *Introducción crítica a la concepción piagetiana del aprendizaje* (Rosario: IRICE, 1992).

solucionar sus problemas, asimilando el medio y los recursos que le ofrecen, o adaptando el propio organismo a él. En este sentido y en este contexto, Jean Piaget ha visto al conocimiento como una prolongación de la actividad básicamente biológica que se supera a sí misma, introspeccionándose, internalizándose y haciéndose abstracta, simbólica, relacionada estructuralmente como partes primero biológicas en un organismo o todo biológico, y luego como partes lógicas o abstractas en un todo abstracto o sistema lógico.

Sobre la base de una concepción empírica y positiva, propia de las ciencias biológicas, Piaget se dedicó a estudiar el origen y la construcción de los conocimientos en los niños. Concebía a la inteligencia, no como algo primeramente lógico, sino como un organismo con dinamismo biológico (inteligencia sensorio-motriz: donde ser inteligente significa capacidad para coordinar movimientos), con su propia embriología o génesis. “Mi objetivo, que era descubrir una especie de embriología de la inteligencia, estaba adaptado a mi formación biológica”.<sup>15</sup>

Piaget fue siempre fiel a esas ideas. En una de sus últimas grandes obras siguió viendo al conocimiento como una prolongación de la base biológica del ser humano, (descartando, por lo tanto, todo postulado metafísico o trascendente) para reducir toda explicación a las exigencias de la biología y a sus dos grandes principios invariables e innatos: 1) la **organización** interna del sujeto y 2) la **acomodación** del mismo al medio, mediante el subsistema interactivo de a) **asimilación** de los recursos del medio y b) **adaptación** del sujeto al medio.

Piaget es consciente de estar haciendo “hipótesis hartamente banales”, por las que pide “disculpas”. Es consciente de que “nada ha sido probado y

<sup>15</sup> J. Piaget, *Autobiografía* (Buenos Aires: Tierra Firme, 1979), 16. Cf. W. Darós, “La concepción piagetiana de la génesis y condiciones psico-evolutivas de la moral”, *Revista de Ciencias de la Educación* 140 (Madrid, 1989): 417-430. W. Darós, “Aprender y personalizarse según J. Piaget”, *Revista Española de Pedagogía* 185. Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) 185 [1990]: 139-158. “A. Kozulin, Individualismo epistemológico frente a una posición sociocultural: Piaget, Vygotski y la teoría del aprendizaje mediado” en D. Paez y A. Blanco, (Eds.) *Teoría sociocultural y Psicología socioactual* (Madrid: Aprendizaje, 1996), 91-110.

todo lo propuesto ha sido presentado a título de interpretaciones que se apoyan en los hechos, pero los rebasan sin cesar”.<sup>16</sup>

Piaget recurre a dos **metáforas** con las que intenta evadir problemas filosóficos clásicos del entendimiento humano. Por un lado, admite que el ser humano puede **internalizar** (primera metáfora) o **incorporar** (segunda metáfora), **asimilar** simbólicamente, los objetos que lo rodean. Piaget constata este hecho y no requiere para él ninguna otra explicación ulterior que lo llevaría a averiguar las condiciones metafísicas de esta posibilidad. La “asimilación” biológica se prolonga y se toma en el sentido de “otorgar significación”. De este modo, **asimilar** (acto biológico) se convierte en **significar** (acto gnoseológico). Queda, por cierto, por explicar las condiciones de posibilidad de este hecho.<sup>17</sup>

Según Piaget, todo evoluciona en la razón: sus contenidos y sus formas. Lo único que permanece invariante y permite el dinamismo de la razón, son las **dos funciones**: a) de la organización interna del sujeto y b) su adaptación externa (con el subsistema equilibrador de asimilación y acomodación que hacen posible la adaptación). La adaptación posibilita la supervivencia mediante el equilibrio entre el organismo y el medio.

Pero Piaget incluye en el concepto de **vida** no sólo el sentir, sino también el conocer (identificación de sentir con conocer, que clásicamente podría ser considerado un sensismo).

La inteligencia es una adaptación [...] La vida es una creación continua de formas cada vez más complejas y un equilibrio progresivo entre estas formas y el medio. Decir que la inteligencia es un caso particular de la adaptación biológica es, pues, suponer que esencialmente es una organización y que su función consiste en estructurar el universo como el organismo estructura el medio inmediato.<sup>18</sup>

<sup>16</sup> J. Piaget, *Biología y conocimiento. Ensayo sobre las relaciones entre las regulaciones orgánicas y los procesos cognoscitivos* (Madrid: Siglo XXI, 1969), 338. Cf. L. Stef, *Crítica de la comunicación* (Buenos Aires: Amorrortu, 1995).

<sup>17</sup> J. Piaget, *Biología y conocimiento*, O. C., p. 7. W. Darós, “El sentido de la función docente según J. Piaget”, *Revista del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación* 79 (1991): 110

<sup>18</sup> J. Piaget, *El nacimiento de la inteligencia en el niño* (Madrid: Aguilar, 1982), 5. Cf. N. A. Marin, “Comparative study of Piagetian and constructivist work on conceptions in science”, *International Journal of Science Education* 1 (1994): 1-15. B. Fainholc, “Los aportes que hubiera dado Jean Piaget si se hubiera ocupado de la tecnología educativa”, *RED, Revista de Educación a Distancia* 11 (1995): 81-87.

En este contexto, el principio de no contradicción (que rige todas las lógicas y es la concordancia del pensamiento consigo mismo) y el principio de verdad (como adecuación del pensamiento con las cosas), “expresan esta doble invariante funcional de la adaptación y la organización”.<sup>19</sup>

En resumen, la razón es, pues, algo dinámico, de base biológica, construido por el sujeto que se organiza y adapta al medio. Lo único a priori son estas funciones que construyen la razón imponiendo las estructuras (ciertas condiciones relacionales, necesarias e irreductibles) a las cosas. “Por mi parte, me siento profundamente kantiano, pero de un kantismo que no es estático: las categorías no están totalmente elaboradas desde un buen principio; eso sería un kantianismo dinámico, cada categoría abre nuevas posibilidades”.<sup>20</sup>

En coherencia con los planteamientos kantianos dinamizados, Piaget no se dice ni empirista (por lo que la razón humana sería el resultado de un conjunto de conocimientos, inicialmente adquiridos en forma pasiva en las percepciones), ni idealista (con muchas ideas innatas o preformadas), porque tanto los contenidos como las formas o las estructuras de conocimiento se construyen históricamente y tienen una génesis a partir de la actividad del sujeto. Con el pasar de los años, Piaget se confirmó más en la idea de que la razón es algo que se construye (constructivismo), no es el resultado de algo innato (racionalismo) o pasivamente adquirido (empirismo).

Más concretamente, Piaget se centró en el problema de la construcción de los conocimientos. En este contexto, llegó “a la conclusión de que un conocimiento no es simplemente un registro y una huella que el objeto hace en el sujeto”. Al analizar cómo se originan los conocimientos, Piaget advertía “la presencia de una actividad en el sujeto (por ejemplo, el ordenar,

<sup>19</sup> J. Piaget, *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. 8. Cf. C. Laburu, “La crítica en la enseñanza de las ciencias: constructivismo y contradicción”, *Enseñanza de las Ciencias* 14, 1 (1996): 93-101. A. Cassini, “La génesis psicológica del principio de no contradicción y el problema de las creencias contradictorias”, *Diálogos* 59 (1992): 103-120. W. Darós, *Introducción crítica a la concepción piagetiana del aprendizaje* (Rosario: IRICE, 1992).

<sup>20</sup> J. Piaget - N. Chomsky, *Teorías del lenguaje. Teorías del aprendizaje* (Barcelona: Grijalbo, 1983), 194. Cf. N. Davis y otros. “Transitions from objectivism to constructivism in science education”, *International Journal of Science Education* 15, no. 6 (1993): 627-636.

clasificar) que añadía algo al objeto". Si se era empirista se llegaba a la siguiente conclusión de tipo kantiano: "El estudio empírico del conocimiento contradice al empirismo. Y la experiencia presupone un cuadro lógico-matemático que no está dado por la experiencia".<sup>21</sup>

Piaget se ha dedicado, pues, más a estudiar el desarrollo psicológico del niño por relación a las estructuras del conocimiento científico, desde una perspectiva filosóficamente kantiana, que a sacar consecuencias para la didáctica. De su posición se deriva una orientación más bien negativa para la actividad del maestro: cada alumno es el protagonista de su propio aprendizaje; la función del docente es secundaria y se halla en guiar, "en encontrar dispositivos que le permitan al niño progresar por sí mismo".

El constructivismo kantiano queda, pues, encerrado en la problemática kantiana: o construye conceptos lógicamente correctos, pero abstractos, que no dicen nada de la realidad empírica o bien construye una representación personal y subjetiva del objeto, con poca atención a los intereses materiales, a las prácticas sociales y a las propiedades objetivas de la situación en que el individuo se encuentra.

El aprendizaje contribuye al desarrollo en la medida en que aprender no es copiar o reproducir la realidad. Para la concepción constructivista aprendemos cuando somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido que pretendemos aprender. Esa elaboración implica aproximarse a dicho objeto o contenido con la finalidad de aprehenderlo; no se trata de una aproximación vacía, desde la nada, sino desde las experiencias, intereses y conocimientos previos que presumiblemente pueden dar cuenta de la novedad.<sup>22</sup>

Esta concepción, personalmente significativa de la construcción de los conocimientos donde construir equivale a "atribuir significado personal", es sin embargo insuficiente si no se la interpreta a toda ella como una

---

<sup>21</sup> J. Piaget, *Autobiografía*. 64-65. Cf. W. Darós, "La concepción piagetiana de la génesis y condiciones psico-evolutivas de la moral", *Revista de Ciencias de la Educación* 140 (Madrid, 1989): 417-430.

<sup>22</sup> I. Sole y C. Coll, "Los profesores y la concepción constructivista" en C. Coll y otros, *El constructivismo en el aula* (Barcelona: Graó, 1997), 16, 18. B. Geber, *Piaget y el conocimiento. Estudios de epistemología genética* (Barcelona: Paidós, 1980), 15.