

Sobre «Psicología de la instrucción, razonamiento y conocimientos específicos»

*Comentarios a la ponencia de M.
Carretero et al.*

ANGEL RIVIERE

Universidad Autónoma de Madrid



Un problema que plantean las posiciones epistemológicas recientes en psicología de la educación es el que se define por la oposición entre la vieja tradición piagetiana «unitaria», que concibe al sujeto epistémico como una totalidad (una totalidad operatoria, que asimila la realidad a estructuras de conjunto), y otros enfoques más recientes, como el de las «ideas previas», que se corresponden con modelos epistemológicos «postmodernos» y que, como tales, ofrecen una visión fragmentaria, heterogénea y como «a retales» del sujeto que se educa. En cierto modo, y a diferencia de estas epistemologías postmodernas y pluralistas, la obra de Piaget constituye uno de los últimos intentos neoilustrados de ofrecer una imagen racional y unitaria del sujeto, del sujeto que conoce y que se educa. Representa una versión optimista de las posibilidades humanas de conocimiento; los objetos y las relaciones que se someten al trabajo epistémico pueden conocerse a fondo, en la medida en que sean asimiladas activamente a las estructuras operatorias de conjunto. Por el contrario, los modelos postpiagetianos implican, en cierto modo, una gran renuncia; la renuncia a entender al sujeto como estructura de conjunto; la tendencia consiguiente a romperlo en pequeños fragmentos heterogéneos, diversos, que organizan ámbitos menores de contenidos y procedimientos. Probablemente esta última versión tenga raíces profundas en una sociedad que, en efecto, parece haber renunciado a cualquier intento de comprensión unitaria de lo real, que se ofrece en forma de partes separadas en las que no se vislumbra una forma común.

Es posible que las tendencias fragmentarias de los modelos epistemológicos de la psicología de la educación no sean, en efecto, sino una expresión de la sensibilidad de la ciencia psicológica hacia un mundo en sí mismo fragmentario, como lo es el mundo postmoderno. Sin embargo, no deja de sorprender el hecho de que, mientras que las ciencias de la naturale-

za tienden a explicaciones cada vez más abarcadoras, generales y profundas, la psicología abandona, quizá con excesiva rapidez, sus últimos modelos generales y tiende a desdeñar una de las construcciones más profundas, comprensivas y abarcadoras de su objeto de conocimiento, que es la proporcionada por el modelo de Piaget. Sin duda, este movimiento de abandono se explica en parte por las propias insuficiencias del modelo piagetiano: insuficiencias en su explicación, por ejemplo, de las operaciones formales, en el modelo «final» de sujeto al que remite, en lo relacionado con su propensión solipsista, etc. Pero no son estas las únicas razones del relativo abandono de Piaget: hay otras más externas, menos atendidas a la lógica interna de la psicología, como son las relacionadas con el predominio del inglés en la ciencia psicológica, y de epistemologías «pluralistas», muy poco compatibles con el estilo y la propensión unitaria de la epistemología piagetiana.

Estas observaciones pueden explicar el hecho de que las anomalías obvias en el modelo de Piaget se hayan visto como pruebas irrefutables de que el modelo hacía aguas por todas partes, y no se limitaba a tener algunos agujeros que pudieran remendarse. Por ejemplo, la comprobación de que la teoría piagetiana de las operaciones formales era más bien ilusoria y poco compatible con el pensamiento real de la gente en la mayor parte de las situaciones, arrastró consigo a todo el modelo, incluyendo las definiciones estructurales de las operaciones concretas, que a mi entender implican nociones mucho más profundas y coherentes con los hechos del desarrollo. El modelo piagetiano de las operaciones concretas contiene un núcleo profundamente explicativo, que predice fenómenos no triviales de desarrollo que se producen de forma muy generalizada, al menos en nuestra cultura.

¿Se está abandonando demasiado pronto entonces el modelo «unitario» que Piaget nos ofrece acerca del sujeto que conoce o se educa? A mi entender sí. Una de las razones para esta respuesta positiva es una razón de estrategia: en ciencia se abandonan normalmente los modelos con anomalías cuando hay otros que los sustituyen con ventaja. No estoy seguro, por ejemplo, de que el modelo de las «ideas previas» pueda sustituir con ventaja al modelo piagetiano. De entrada, su idea de partida es mucho más trivial y también muchísimo más vieja que la idea de partida piagetiana. Sócrates ya señalaba la influencia de las ideas previas en todo proceso de adquisición de conocimiento, y en Platón «la ida de las ideas previas» se convirtió en el centro de toda una epistemología. La concepción de las ideas previas podría así promover una interesante reforma socrática de la enseñanza, pero me temo que, tal como está planteada, tiene a veces una peligrosa propensión a convertirse en una versión empirista y ligada a la «vuelta a lo básico» que se reclama, desde las didácticas más tradicionales, para la educación anglosajona.

El abandono del «sujeto positivo» (es decir, definido por unas capacidades y unas estructuras) se acompaña además, paradójicamente, de una versión unitarista de un sujeto al que se define por lo negativo. Una vez que se ha hecho trizas el viejo sujeto epistémico de Piaget, aparece una especie de sujeto anepistémico, al que se define esencialmente por sus carencias: por sus heurísticos y sesgos, por sus deficiencias de comprensión y limitaciones de funcionamiento. Debemos preguntarnos cuál es el potencial de transformación educativa que tienen estas nuevas epistemologías de propensión esencialmente pesimista y melancólica. Tiene, con todo, algo de positivo, y que es una idea que se ha presentado en la ponencia de Carretero *et al*, a saber: la idea de que el sujeto que se educa tiene que vencer una serie de obstáculos epistemológicos, entendidos a la manera de Bachelard. La idea de que existen propensiones de conocimiento que hacen que el modo científico de explicación de las cosas no sea, muchas veces, el que corresponde a la descripción intuitiva de la realidad. En el caso de la física y la química, por ejemplo, no resulta intuitiva la noción de discontinuidad de la materia, ni es esta noción la que corresponde «de forma natural» a un sistema cognitivo fabricado para manejarse en lo que Delbrück llama «mesomundo» y no en el micromundo de las partículas elementales ni en el macromundo de la cosmología.

Una de las empresas principales que puede proponerse esa «epistemología intermedia», que buscan Carretero *et al*, y que es equidistante entre el modelo unitarista de Piaget y las nuevas epistemologías fragmentarias, es la de definir cuáles son las propensiones ocuparían efectivamente un punto intermedio entre las parcelas de ideas no-unitarias y las grandes estructuras de conjunto que se aplican, según el modelo de Piaget, al conocimiento de todo lo real. Sin embargo, no está claro que tales propensiones se pongan efectivamente de manifiesto cuando les preguntamos a los niños por sus «ideas» explícitas acerca de las cosas. Probablemente ocupan un lugar más profundo y menos accesible en el sistema cognitivo que el que ocupan las explicaciones (frecuentemente «ad hoc») que los niños nos dan sobre fenómenos por los que ellos no se habían preguntado explícitamente antes. La escuela, y los psicólogos que hacen investigaciones, piden a los niños que «tomen conciencia» de sus teorías subyacentes, y este es un proceso complejo y que no da lugar a un reflejo auténtico de esas teorías implícitas. De este modo, deberíamos diferenciar entre las «teorías naturales», inscritas de forma profunda en nuestro sistema cognitivo, y que definirían ese nivel intermedio de explicación epistémica al que me he referido y las «teorías populares», que se hacen explícitas en la cultura y se parecen más a las cosas que nos dicen los niños cuando les preguntamos.

La mayor parte de las «teorías populares» que los niños nos cuentan cuando les preguntamos (y que dicen cosas tales como que la materia es continua) son construcciones momentáneas y escasamente asentadas que los niños inventan, en un momento determinado, para «salir del paso». Esas construcciones son reflejos indirectos del diálogo entre las «teorías naturales», mucho más profundas, y los argumentos de origen cultural que el niño oye en la escuela, en casa y a través de los medios de comunicación. Mientras que las teorías naturales constituyen probablemente un reflejo de mecanismos estables que han evolucionado para representar adaptativamente lo real, las «teorías populares», que usan los niños en sus explicaciones son construcciones versátiles de un sistema cognitivo que —si es cierto lo que dicen los conexionistas— tiende a alcanzar estados de equilibrio momentáneos, muy relacionados con las situaciones. Es curioso que en los modelos cognitivos más recientes haya aparecido esta noción de equilibrio de la vieja epistemología piagetiana: una noción que deberíamos tener presente, si no queremos caer efectivamente en el desequilibrio consistente en romper en pedazos al sujeto epistémico (y que es realmente un sujeto) al que queremos educar.