

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 092 DISTRITO FEDERAL AJUSCO

ÁREA ACADÉMICA 5

PROGRAMA EDUCATIVO LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

**Recientes aportaciones post piagetianas para enriquecer la pedagogía  
analógica de lo cotidiano**

TESIS QUE PRESENTA:

Ana Paulina Reyes Pallares

Generación 2004-2008

PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

ASESOR DE TESIS

Luis Eduardo Primero Rivas

México, D.F., a 3 de junio de 2008.

# ÍNDICE

	<b>Página</b>
PRESENTACIÓN	3
INTRODUCCIÓN	5
MARCO TEÓRICO	7
CAPÍTULO I: ENFOQUE PEDAGÓGICO DE LA TESIS	12
CAPÍTULO II: PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO Y EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA	32
CAPÍTULO III: LA PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO ACTUAL Y LA PEDAGOGÍA ANALÓGICA DE LO COTIDIANO	62
CONCLUSIONES	80
BIBLIOGRAFÍA	82

## AGRADECIMIENTOS

Gracias Jehová por permitirme la realización de mis metas, todo proviene de ti.

Gracias a mis padres Ana María Pallares y Pablo Reyes por el apoyo que me han brindado, ha sido fundamental para llegar hasta este momento, los amo.

Gracias Pablo, Abraham y Liliana, han sido mi ejemplo, los amo.

Gracias Nilton por tu amor y apoyo, te Amo.

Gracias Dr. Luis Eduardo Primero Rivas por su confianza, tiempo, apoyo y enseñanzas.

## PRESENTACIÓN

Los adelantos como productos de las investigaciones en las diversas áreas del conocimiento, son dignos de ser analizados en tanto sean éticos, y estén dirigidos hacia la mejora en la vida de los seres humanos. Miles de artículos y libros son escritos y difundidos cada año, sus interpretaciones y aplicaciones suelen ser diversas, sin embargo, es importante que estemos al tanto de ellos en el área que nos ocupe con el propósito de desempeñarnos mejor como profesionistas. Algunos denominan este hecho como acceder al “conocimiento de frontera”, es decir, estar al tanto de cuáles han sido las últimas aportaciones hechas a nuestro campo de conocimiento y afines.

Este es el caso de la presente tesis de licenciatura, pues aborda mediante una investigación documental, cuál es una de las aportaciones más recientes al campo de la pedagogía, y a un saber más que la complementa, la psicología.

Esta tesis se ubica en la realidad actual, pues recurre como enfoque pedagógico, a una pedagogía que retoma las condiciones actuales como fundamento. Se ubica en el espacio y el tiempo en el que los hombres y las mujeres nos movemos, así como de la naturaleza que nos conforma, como por ejemplo nuestras necesidades físicas y emocionales, así como la manera en la que nos desenvolvemos en los diversos ámbitos sociales y las constantes formas de acción que estás implican. Esta pedagogía enfoca la educación hacia un propósito que resulta ineludible: orientarla hacia la formación de seres humanos que requiere nuestra sociedad hoy día.

La pedagogía en general con el fin de cumplir sus propósitos, ha recurrido al análisis e incluso aplicación de campos como el de la psicología. Acercarnos al conocimiento sobre la mente humana y sus características en las diversas etapas de la vida, resulta

pertinente e incluso necesario si estamos conscientes de nuestra conformación como seres humanos. Si recurrimos a una pedagogía que contempla la formación de hombres y mujeres, es por tanto necesario recurrir a uno de los segmentos que nos conforman, la psicología, especialmente la psicología del desarrollo.

Actualmente diversos teóricos, han enfocado sus investigaciones más actuales a nuevos desarrollos sobre teorías ya establecidas; tal es el caso de los teóricos post-piagetianos o neo piagetianos, entre quienes podemos nombrar a Gisela Labouvie-Vief, K. Schaie, Richard Commons y Jan Sinnott, quienes en sus más recientes aportaciones, han descrito nuevas etapas en el desarrollo cognitivo de los seres humanos.

La pedagogía analógica de lo cotidiano y las recientes aportaciones a la psicología del desarrollo construidas por los neo piagetianos o post-piagetianos, aportan cada una por su parte nuevas perspectivas sobre la educación y desarrollo del ser humano. Las teorías post-piagetianas actualmente se enfocan en diversas vetas de estudio, en esta tesis se hará referencia a una de ellas, la que retoma la psicología del desarrollo de Jean Piaget y realiza a partir de ella, propuestas teóricas más allá de las descritas por su autor conocidas como etapas del desarrollo. Dichas etapas fueron explicitadas hasta la etapa final de la adolescencia en los seres humanos. Los post-piagetianos enfocan sus estudios en la edad adulta temprana, señalada en algunos casos a partir de los dieciocho años de edad, y que por el origen de su teoría, también son clasificadas en etapas.

La pedagogía analógica de lo cotidiano por otra parte, plantea el hecho educativo más allá de las barreras institucionales y cronológicas, no supedita la educación únicamente a lo académico o escolarizado, sino que la ubica en la cotidianidad, en la vida que vivimos todos los días, en la familia, en el lugar de trabajo, en la ciudad en la que nos desenvolvemos, y entre otras cosas, en los diversos roles que desempeñamos, tanto jóvenes como adultos, hombres y mujeres. Busca que la educación sea el vehículo hacia la formación de hombres y mujeres conscientes del mundo en que estamos, y que desde muchas perspectivas, merece ser replanteado.

Hacia el final de esta tesis se abordará el complemento que entre ambas teorías puede hacerse para su mejor comprensión, pero especialmente cómo resulta que a partir de las recientes aportaciones desarrollistas, la pedagogía analógica de lo cotidiano puede ser reconocida como una pedagogía de la práctica y no solo crítica, para de esta forma sustentar no solo la compatibilidad entre ambas teorías, sino el enriquecimiento que implica para la pedagogía analógica de lo cotidiano.

## INTRODUCCIÓN

Una constante en el desarrollo de la historia del ser humano, ha sido el interés reflejado en el saber y conocer más, tanto de sí mismo como de los factores que lo envuelven o rodean, ejemplo de esto es la creación de ciencias como la física, la química, la biología, la geología, por citar algunas. La reflexión, el análisis, la interpretación e incluso las construcciones realizadas alrededor de un objeto del conocimiento, en muchos casos se convierten en la vía hacia nuevos descubrimientos o resultados, que a su vez contribuyen no sólo al incremento del saber en el tema en cuestión, sino en una nueva veta que nos dirige hacia una mejor comprensión del medio en el que nos desenvolvemos, pero especialmente de nosotros mismos. Este es el caso en particular de ramas del conocimiento enfocadas al estudio del ser humano en alguna de sus facetas, como lo son el ámbito social para la sociología, el ámbito educativo para la pedagogía, o el ámbito del comportamiento humano para la psicología. Cualquier avance o propuesta teórica encaminada hacia un mayor entendimiento de nuestra especie, no implica sustancialmente la acumulación de saberes, sino también una posible respuesta a las situaciones que como seres humanos enfrentamos de manera cotidiana.

Algunas teorías en su momento fueron ampliamente aceptadas o reconocidas y sin embargo, hoy son objeto de análisis e incluso cuestionamiento para su validación actual. Es importante señalar que en otros casos, se han ampliado teorías con el fin de dar una mejor aplicación a las mismas. Las recientes aportaciones teóricas y prácticas hechas alrededor de cualquier tema, pueden ser consideradas en tanto sus pretensiones se enfoquen hacia el avance del conocimiento en cuestión, o incluso contribuyan al desarrollo y complemento de otras. Tal es el caso de las recientes aportaciones hechas a la psicología del desarrollo, específicamente a la de Jean Piaget quien durante gran parte del siglo XX contribuyó con sus teorías a la mejor comprensión del desarrollo humano, especialmente en el aspecto psicológico durante la etapa infantil.

Algunas de las recientes aportaciones post-piagetianas están enfocadas no sólo hacia una ampliación de la teoría de Piaget con respecto a otras etapas del ser humano, sino también, a una aplicación de la misma que dé respuesta a las demandas actuales y que el contexto revela, son complejas. Esta complejidad la podemos definir mediante las nuevas y crecientes demandas de actuación en la vida, el vertiginoso y acelerado avance de la tecnología, incluidos los medios de comunicación de información y difusión, el impactante alcance de enfermedades mortales, la constante aceleración del ritmo de vida, que en conjunto y por consecuencia traen consigo diversos desajustes, tanto en el desarrollo humano como en aspectos que lo rodean, como el ambiente. Actualmente la relación del ser humano con su entorno está en desequilibrio, y muchos lo reconocen a través de los cambios climáticos, las grandes inundaciones e incendios forestales, así como el uso indiscriminado de recursos como el agua y especies animales para uso humano. El desinterés por los conflictos sociales, es también otro aspecto del deterioro del ambiente que vivimos todos los días, y que torna difícil la convivencia en las calles y avenidas. La poca tolerancia, la satisfacción y atención enfocadas en uno mismo son entre otras cosas, la causa.

Ante esta situación, el hacer referencia al desarrollo humano resulta pertinente, pues es a través de la comprensión de las capacidades humanas que se puede acceder a un mejor desarrollo de las mismas. Las recientes aportaciones teóricas a la psicología del desarrollo, pueden contribuir a esto, no sólo por su notable aplicación actual, sino por la vinculación que en ella podemos hallar con el ámbito educativo. Para algunos es conveniente voltear la mirada hacia la educación, pues es considerada un factor clave hacia la mejora de muchos aspectos que conforman la situación actual. La educación vista no solamente desde el ámbito escolarizado, sino una educación que integre todo lo que conforma al ser humano, sus costumbres, el ámbito en el que se desenvuelve, las responsabilidades a las que hace frente, su papel en la sociedad, la actitud que guarda ante ella, sus emociones, entre otras cosas. El propósito de esta tesis es enriquecer con las recientes aportaciones post-piagetianas, una pedagogía que se enfoca en lo cotidiano y que a través de la educación, orienta hacia una mejor comprensión y actuación en la vida.

En los siguientes capítulos se analizarán las propuestas teóricas tanto de los post-piagetianos, como de la pedagogía de lo cotidiano, con el fin de enriquecer a esta última, y seguir así en la vía de construcción hacia el entendimiento y aplicación de una de sus tesis básicas, la educación como formación de la personalidad.

## MARCO TEÓRICO

Jean Piaget nació a finales del siglo XIX, desde muy joven mostró un gran interés por el estudio, inicialmente el referente a la biología, y más tarde incursionó en el ámbito de la psicología, esto como resultado de diversas observaciones que lo llevaron a construir una de sus más reconocidas teorías, la psicología del desarrollo. Su intención consistía en hallar un vínculo entre el estudio biológico de la vida y el estudio filosófico del conocimiento, lo que revela uno más de los intereses que manifestó inicialmente y prevaleció a lo largo de su carrera, la epistemología.

Sus primeros libros sobre el pensamiento infantil eran de tipo tentativo, estableciendo una teoría preliminar sobre el desarrollo intelectual, “comenzó a formular sus teorías en función del lenguaje formal de la lógica, lo que lo llevó después al estudio de la comprensión infantil de las nociones científicas y matemáticas, abordado esto, más adelante intentó aproximar sus teorías al estudio del conocimiento en general.”<sup>1</sup>

El vasto conocimiento que Piaget tenía sobre biología, lo llevó a plantearse la especificidad de conceptos como inteligencia, adaptación, equilibrio, ambiente y que a su vez enfocó al funcionamiento de la cognición humana, principalmente en la infancia. Piaget se interesaba por la actividad mental, por lo que resulta de la interacción del ser humano con el mundo. Concluyó que el conocimiento no se da a un observador pasivo, sino más bien, que el conocimiento de la realidad tiene que ser descubierto y construido por la actividad infantil, lo que implica que la inteligencia exige una serie de adaptaciones biológicas, un equilibrio entre el individuo y el medio ambiente, una evolución gradual y una actividad mental. Las teorías de Piaget no describen el nivel medio del funcionamiento cognoscitivo, sino que más bien delimitan la capacidad óptima del pensamiento de un determinado período del desarrollo. “El objetivo primero

---

<sup>1</sup> GINSBURG, Herbert. *Piaget y la teoría del desarrollo intelectual*. México: Editorial Prentice Hall, 1977, p. 11.

de Piaget, se puede definir como el estudio del desarrollo gradual por parte del niño de unas estructuras intelectuales cada vez más eficaces”.<sup>2</sup>

Lo anterior revela entre otras cosas, cómo la biología y la epistemología que desarrolló Piaget, orientaron sus estudios e investigaciones hacia una construcción de la psicología de la inteligencia, y como a partir de esto produjo él mismo una definición de la inteligencia en términos generales de desarrollo, fases, adaptación, equilibrio, comprensión en el niño de espacio, tiempo, casualidad, etc. Estos adelantos no implicaron avances únicamente en la psicología, los descubrimientos e investigaciones realizadas por Piaget dieron la pauta a seguir en el ámbito educativo, sus contribuciones significaron un amplio desarrollo en el campo de la educación y por tanto en el terreno pedagógico, sus aportaciones fueron y siguen siendo de gran trascendencia y utilidad en nuestros días.

Piaget es hoy multi referenciado, esto por tanto lo mantiene vivo, actual y coloca sus aportaciones como la base o el fundamento de todo un sistema educativo vigente, que lo sigue ubicando como uno de los teóricos más desarrollados. A Piaget le interesó un problema: la génesis del conocimiento en el niño, esto es, cómo se construye el conocimiento en un sujeto que se encuentra en una etapa de desarrollo y formación. La especificación de que este desarrollo no es sólo el resultado de un proceso de maduración, fue acercando irremediamente a Piaget a los problemas de educación. Para F. Díaz Barriga<sup>3</sup>, Piaget analiza la evolución de la educación entre 1935 y 1967, y realiza aportaciones valiosas para el campo de la educación, entre los que destaca tres:

1. El cuestionamiento que el autor expresa sobre la forma como se establece un juicio, sobre el rendimiento de los métodos escolares mediante los resultados de exámenes.

---

<sup>2</sup> Ibid. 13.

<sup>3</sup> DÍAZ, Frida. *Piaget en la educación*. México: Paidós, 1999, pp. 120-121.

2. El tema de la investigación de la enseñanza lleva a efectuar una disección interesante de la profesión docente, la cual no alcanza aún, en opinión del autor, el rango de las diversas profesiones liberales. Es decir que para Piaget la profesión docente se encuentra separada del ámbito y las posibilidades de investigación.
  
3. Expresa que la pedagogía es una *ciencia aplicada*, pues parte de elaboraciones efectuadas en otros ámbitos disciplinarios, de ahí el relevante papel que desempeña la psicología en el desarrollo del campo de la educación.

Por supuesto, para la psicología del desarrollo actual, Piaget no es menos valorado, ha marcado las pautas a seguir en diversos estudios y análisis que han contribuido en muchos casos a nuevas propuestas teóricas. Tal es el caso de los post-piagetianos, psicólogos que en investigaciones personales retoman la psicología del desarrollo como objeto de análisis y estudio, y que en algunos casos como resultado, plantean nuevos usos y aplicaciones a la teoría Piagetiana. De forma individual y en planteamientos aislados, se plantea una nueva etapa como complemento a las propuestas anteriormente realizadas por Piaget, y es conocida actualmente como la teoría de las operaciones post-formales. Esta teoría por su carácter piagetiano, fue denominada teoría post-piagetiana, pues surge de los planteamientos de Piaget y esta conformada por un avance y aplicación actual en la psicología del desarrollo. Quienes abordan y respaldan dicha teoría son conocidos como post-piagetianos. La pertinencia de estas recientes aportaciones es remarcable, pues algunos de estos autores plantean como un factor determinante la vida en sus nuevas condiciones. Reconocen la realidad u objetividad en la que los seres humanos nos desenvolvemos actualmente, y cómo es necesario plantear las condiciones hacia la construcción de una subjetividad que dé respuesta a esto.

En la misma reflexión, es oportuno hablar de una pedagogía que se ocupe de las condiciones actuales, es decir que proponga apropiadas formas de educación que a su vez permitan en todos los casos una mejor actuación del ser humano. Una educación que ha sido definida por algunos autores como un proceso general que se desarrolla a lo

largo de la vida. Para Nassif<sup>4</sup> la educación se refiere al “conjunto de influencias que se ejercen sobre el ser para figurarlo, no sólo desde el punto de vista espiritual y social, sino biológico.” Estos tres factores en particular, son algunos ejemplos de la inherente relación del ser humano con el medio, que actúan como una constante en su desarrollo a lo largo de la vida, y del cual no podemos aislar la educación.

Hablamos por tanto de una educación más allá de lo escolar, que no dé respuesta únicamente a la razón dada por quienes la construyen con fines institucionalistas, es decir que sólo dé respuesta a las demandas económicas, competitivas, e intelectuales, sino que contemple la realidad en la que nos movemos los hombres y las mujeres. Bórquez<sup>5</sup> habla de una educación que constituye un proceso de construcción personal, que “se sustenta en modelos o prototipos socioculturales, una realidad histórica, producida por el ser humano en un contexto determinado.” La educación está determinada por una finalidad, no es un proceso casual sin objetivos sino todo lo contrario, siempre tiene una intencionalidad asumida: la construcción progresiva de su personalidad, que es única e irrepetible y que se conforma a través de la vida, que como ser humano, siempre será un ser finito, inconcluso, contingente, incierto, y en constante movimiento y búsqueda de nuevos conocimientos. Para el mismo autor, la educación tiene como principal característica ser “un proceso que se reconoce con la vida, ya que los individuos a nivel del conocimiento somos seres humanos en constante aprendizaje, asimilación, construcción, destrucción y reconstrucción.” Ante esto, es necesario contextualizar la educación, pues vivimos inmersos en un mundo en constante cambio sociocultural donde, mediante un proceso educativo, espontáneo, intencional y organizado, podremos dar mejor respuesta de reflexión y actuación.

En esta reflexión está situada la pedagogía de lo cotidiano, pues es una propuesta teórica interesada precisamente en dar orientación a través de la educación a cuestiones propias de la vida, pues entre otras cosas plantea lo siguiente: “la pedagogía de lo cotidiano será el resultado de lo que logremos todos los que deseemos construir una

---

<sup>4</sup> NASSIF, Ricardo. *Pedagogía general*. Buenos Aires: Kapelusz, 1980, p. 37.

<sup>5</sup> BÓRQUEZ, Rodolfo. *Pedagogía crítica*. México: Trillas, 2006, p. 92.

razón educativa que por su poder efectivo sea una condición más para una sociedad mejor y más justa, propone una norma para realizar una buena formación de la personalidad, la cual se da –o no- en la cotidianidad y sólo en ella; a la vez que surge como producto de la acción educativa de todos y los agentes educativos que intervienen en los procesos formativos”.<sup>6</sup> El concepto amplio de educación promovido por la pedagogía de lo cotidiano, se opone a la idea capitalista de educación, y se ubica en la realidad de la conformación concreta de la persona sosteniendo lo siguiente: “el niño o la niña al nacer se enfrenta a la múltiple circunstancia histórica-social donde aparece, y va introyectando su entorno partiendo de la práctica familiar que le da las simbolizaciones primarias junto a los demás recursos con los cuales se conforma su subjetividad”.<sup>7</sup> Para la pedagogía de lo cotidiano, la educación no se circunscribe al ámbito académico, va más allá de la educación escolar, busca nuevos horizontes formativos que cualifiquen la educación y la pedagogía, respondiendo así a las nuevas cotidianidades emergentes, para lo que vuelve su atención a abordajes conceptuales inspirados en la obra de grandes teóricos que abordan la formación de la personalidad y que aportan a lo educativo, cuando se la sitúa más allá de la educación escolar. Es importante para esta tesis recurrir a una pedagogía como ésta, que propone una educación más allá de las barreras institucionales, que es consciente de las condiciones y situaciones a las que nos enfrentamos diariamente, así como de los requerimientos educativos que de esto se desprende, y que junto con las recientes teorías psicológicas, aporten más y mejores conocimientos sobre el desarrollo humano, así como de su efectiva actuación en el intrincado mundo en el que nos desenvolvemos actualmente.

---

<sup>6</sup> PRIMERO, Luis Eduardo. *Emergencia de la pedagogía de lo cotidiano*. México, Primero Editores, 1999, p. 176.

<sup>7</sup> PRIMERO, Luis Eduardo y Mauricio Beuchot. *La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano*. México, Primero Editores, 2003, p. 73.

## **CAPÍTULO I**

### **ENFOQUE PEDAGÓGICO DE LA TESIS**

La palabra o el término *pedagogía*, es reconocido por sus raíces epistemológicas en registros de la cultura griega antes de nuestra era. Desde esas primeras referencias la pedagogía resalta por su inmanente relación con la educación. Inicialmente el pedagogo era aquel esclavo que guiaba o conducía al menor, es decir al niño hacia el maestro, siendo esta una de sus más reconocidas acepciones antiguas, que a través del tiempo ha sufrido modificaciones. Aunque la pedagogía sigue siendo debatida por algunos en cuanto a si el quehacer que realiza es de carácter científico, filosófico, o incluso artístico, podemos decir sin lugar a dudas que la pedagogía hoy, es reconocida por su objeto de estudio, la educación del ser humano. Para algunos autores, la pedagogía comienza a adquirir mayor identidad a partir de la época de la Reforma, sin embargo para otros sus orígenes se encuentran más atrás en la historia. Para otros más no es importante reconocer a la pedagogía en la historia, sino el sentido que ésta le ha suministrado al acontecer humano a través de la educación. Han sido posibles mediante la educación procesos sociales que han trascendido históricamente, como aquella que instituyó Hitler en la Alemania nazi, en la que se formaba a los ciudadanos con ideales específicos de obediencia y supremacía para generar una raza pura, aria. En nuestro país en los días de la Revolución, la educación no fue impartida de forma general únicamente en las aulas, sino que se adquiría en la lucha, como algunas mujeres que fueron educadas para suministrar lo necesario a quienes participaban en la batalla, y aquellos varones que crecieron en medio de la revuelta, y fueron educados para pelear por sus tierras y sus derechos.

La educación puede ser referida a partir de diversos factores que la definen. La acción educativa se supedita a las diversas épocas, costumbres, ideologías, culturas y sociedades, que le otorgan un carácter múltiple, y que sin embargo responde a un cierto ideal de hombre que procede de ideas comunes (como en algún tiempo lo fue la religión).

Lo anterior ha propiciado que algunos como el reconocido sociólogo Émile Durkheim, concluyan que en cada sociedad se forma un cierto ideal de hombre en sentido intelectual, físico y moral. Esto manifiesta grandes implicaciones, en particular, que en cualquier sociedad siempre habrán implicados sentimientos, ideas y prácticas comunes que a través de la educación procuran ser transmitidas, lo que la asume como una constante en los procesos sociales, que de una u otra forma dan pauta a sus amplias y diversas significaciones. Aunque Durkheim es reconocido por su teoría como funcionalista, la acepción que promueve de educación permite diversas reflexiones, en ésta tesis se emplea con el propósito de dar énfasis a la educación como un proceso inherente a la sociedad en su más amplia referencia, es decir tanto en la escuela como en la familia, en la calle, como en las relaciones, por citar algunos casos. La educación sí guarda objetivos definidos, el análisis y la reflexión de estos son uno de los puntos medulares de la razón de ser del hecho educativo, y por supuesto de la pedagogía.

De manera habitual, podemos decir que tanto *educación* como *educar*, son términos relacionados al desarrollo de las facultades intelectuales, a la instrucción y la enseñanza afines al medio en el que se desarrolla.

El ideal o fin educativo en la sociedad griega, fue muy distinto al de las de las culturas prehispánicas, y este a su vez difiere diametralmente al actual. La educación ha sido el conducto a través del cual los seres humanos somos formados para dar respuesta a través de la acción al medio en el que nos desenvolvemos. Por eso podemos decir, que la educación ha tenido diversos sentidos a través de la historia, como por ejemplo, el dado a quienes fueron formados para la guerra, como citamos anteriormente, o quienes fueron formados para las artes y el conocimiento. Cualquier tipo de educación ha reflejado fines específicos, que en algún tiempo implicaron incluso la formación para todo ámbito de la vida, pues no sólo se transmitían cúmulos de saberes, sino que también y aún en ocasiones consideradas más importantes, se transmitían tradiciones, creencias, costumbres, formas de vida, citando algunas, que se dirigían hacia un tipo de formación más amplia, que no era considerada menos importante ante la adquirida mediante el Maestro, el que más sabía. Si partimos de esta base, podemos concluir entonces, que la educación no se ha limitado al acontecer educativo “formal” nombrado

por algunos, que la ubican principalmente como una educación impartida en instituciones educativas dadoras de instrucción académica; sino que se le debe referir a su aplicación más amplia y concreta, que la ubica de igual manera en la familia, la religión, en el grupo de amigos, en las relaciones con el poder público, los medios de información, etc. y que es definida por otros como educación “extraescolar”, que por su naturaleza e influencia, está intrínsecamente ligada a los procesos de educación escolarizada.

Ambos enfoques educativos han sido analizados, sin embargo cabe señalar que ha sido la educación escolarizada o institucionalizada, la que ha sido objeto de mayores estudios, lo que la ha llevado a ser referida de la siguiente manera: “la educación se percibe como técnica, puesto que para enseñar algunos contenidos, se usan ciertos métodos y procedimientos que constituyen la técnica de la educación”<sup>8</sup>. Por otra parte, cabe señalar que para el mismo autor, la educación constituye una realidad única, esencial, inconfundible y permanente de la vida humana, “que por tanto ha sido un arte, pero no tan sólo como acto práctico e irreflexivo, sino como un acto digno de reflexión, meditación, e incluso construcción de teorías en búsqueda de la mejora del hombre y así de la sociedad”<sup>9</sup>. Esta referencia hacia una concepción, refleja el amplio espectro a través del cual se observa la educación. En esa misma multiplicidad es aplicada, aún cuando en algunos casos es asumida como una construcción personal, también evoca fines colectivos sustentados en modelos socioculturales, que la constituyen como una realidad producida por y para el ser humano, lo que la infiere por tanto como histórica.

Actualmente, es difícil si no imposible referir la pedagogía sin la educación, aún y cuando la pedagogía es un término que expresa un contenido muy vasto, a ésta siempre se le asume a partir de la educación, se le define ordinariamente como la *ciencia y el arte de la educación*. Una ciencia en el sentido preciso de la palabra, refiere el conjunto

---

<sup>8</sup>LUZURIAGA, Lorenzo. *Pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1991, p. 13.

<sup>9</sup> Id.

sistemático de conocimientos relativos a un objeto determinado, lo que implica la delimitación precisa del campo que le es propio, y la utilización de métodos adecuados al estudio de este objeto. Esta acepción de la pedagogía resulta incómoda para algunos, pues procura encasillársele en un valor científico positivista.

Para autores como Émile Planchard, la pedagogía en su acepción más abstracta, “trata de lo que es, de lo que debe ser y de lo que se hace en la educación. Es por tanto una ciencia descriptiva, teoría normativa, realización práctica”.<sup>10</sup> Entre las tareas del pedagogo que el mismo autor refiere, está estudiar los datos concretos, las concepciones relacionadas con la educación, deducir de esta base un conjunto de principios orientadores, aplicarlos y procurar su eficiencia. Ver a la pedagogía como ciencia o como arte, no la reserva de su papel activo ante la educación, y que incluso se constituye como su objeto de estudio.

Rodolfo Bórquez en su pedagogía crítica aquí referida, cita a otros autores de forma general, que aportan su concepto de educación. Spencer define la educación como “la preparación para la vida completa”, W. James la define como la “organización de hábitos de acción capaces de adaptar al individuo a su medio ambiente y social”. Para Sotelli, educar es “formar hombres verdaderamente libres”. Si entendemos la educación desde su concepción primaria, en su referencia histórica, incluso en su papel actual, es entonces apropiado decir, que la educación es un proceso, no un hecho terminado, que obedece a determinados fines, y que en la mayoría de los casos los cumple.

En la antigüedad, Platón aseguraba que se necesitaba mucho tiempo, muchos años para *hacer un hombre*. Situados en esta idea sobre educación, entendemos que “educarse es hacerse, y educar hacer, y que tal faena abarca toda la existencia del hombre y todas las dimensiones de este”<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> PLANCHARD, Émile. *La pedagogía contemporánea*. Madrid: Editorial Rialp, 1978, p. 26.

<sup>11</sup> FULLAT, Octavi. *Filosofías de la educación*. Barcelona: Editorial CEAC, 1992, p. 15.

La educación podemos reafirmar entonces por lo descrito anteriormente, no se encuentra limitada al ámbito escolar, sino que puede ser recuperada como se le planteó desde sus orígenes conceptuales, la educación como factor constante para el desarrollo integral del ser humano.

“La educación es una práctica, una actividad social, una acción, mientras que la pedagogía es una reflexión, una teorización, un conocimiento o una toma de conciencia”.<sup>12</sup> No pueden entonces comprenderse una sin la otra, el conocimiento pedagógico es también interrogante ante la organización, acciones y fines educadores. “La pedagogía vendrá siempre detrás y con ánimo de levantar esquemas interpretadores de la acción educativa.”<sup>13</sup> Para el mismo autor, la educación también se halla en la línea de la existencia, lo que por consecuencia nos remite a la realidad, terreno en el que la pedagogía debe situarse.

Para Fullat en *¿Qué es la pedagogía?* refiere que una pedagogía vuelta de espaldas a la realidad es una fantasía e idealismo y agrega:

“La pedagogía parte siempre de una ideología, puesto que de esta deben extraerse los fines, pero no es la determinación de los fines lo propio de la pedagogía, ni lo que le proporciona su cariz científico, la pedagogía se ocupa de cómo lograr las finalidades propuestas hacia la educación.”<sup>14</sup>

Si tanto la educación como la pedagogía son consideradas en su amplia concepción e implicación, concluimos entonces que el proceso educativo requiere de un análisis reflexivo, que en todo momento esté orientado por la pedagogía para alcanzar sus objetivos. Para esta tesis que pretende optar al título de Licenciada en Pedagogía, es fundamental recurrir a una pedagogía que procure mediante sus consideraciones una

---

<sup>12</sup> Ibid. 11.

<sup>13</sup> Ibid. 13.

<sup>14</sup> SARRAMONA Jaime. *¿Qué es la pedagogía?* Barcelona. Editorial: CEAC, 1985, p. 76.

educación necesaria en la formación de hombres y mujeres actuales, que se desenvuelven en un mundo en constante cambio y que por tanto exige respuestas, y no únicamente reflexiones críticas. Es necesaria una pedagogía que se establezca en la realidad en la que se construye, que tome en cuenta al ser humano en su totalidad e implicaciones, y que mediante la educación le provea de las herramientas necesarias para afrontar tan intrincada realidad.

Parte de esta intrincada realidad es sin lugar a dudas, la cotidianidad, es decir lo habitual, lo usual, lo acostumbrado, lo ordinario, que se desarrolla en la vida diaria, de lo que inferimos entonces la vida cotidiana.

Ágnes Heller abordó ampliamente este concepto y sus implicaciones, aportando un análisis profundo del mismo, pues reflexiona sobre el quehacer cotidiano desde una perspectiva histórica y también sociológica, que para esta tesis de licenciatura, es importante retomar.

Heller define vida cotidiana como “la vida de todo hombre, la que vive cada cual, sin excepción alguna, cualquiera que sea el lugar que le asigne la división de trabajo intelectual y físico, es la vida del hombre entero”<sup>15</sup>. Podemos decir que es la vida que desempeñamos, la que según la autora está caracterizada por la unidad inmediata del pensamiento, y que no existiría sin imitación. Es la vida sobre la que poco o nada reflexionamos, esto debido a que los seres humanos al nacer, ya nos encontramos proyectados en la cotidianidad, por tanto significan verdades que se asumen como dadas, y que se ejercen paralelamente.

La vida cotidiana, no se considera fuera de la historia, sino contrario a esto, es el centro de los acontecimientos históricos, es como la verdadera esencia de la sustancia social.

---

<sup>15</sup> HELLER, Ágnes. *Historia y vida cotidiana, aportación a la sociología socialista*. Barcelona. Editorial Grijalbo, 1970, p. 39.

La vida cotidiana puede ser fuente, fundamento, punto de partida de la teoría, como el caso que refiere la autora del llamado *common sense*, o sentido común, es decir el establecido en la comunidad, como por ejemplo el que nos dice que es arriesgado andar por las calles de la ciudad a altas horas de la noche. Este sentido también puede tener cierta participación no consciente en la práctica. La vida cotidiana “es el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social”<sup>16</sup>. Se desarrolla y se refiere siempre al ambiente inmediato, en la vida cotidiana la actividad con la que formamos el mundo y aquella con la que nos formamos a nosotros mismos coinciden, “está completamente impregnada de la lucha por sí mismos que es al mismo tiempo una lucha contra otros”.<sup>17</sup>

Para Heller , la vida cotidiana mantiene ocupadas muchas capacidades de diversos tipos: la vista, el oído, el gusto, el olfato, el tacto, y también la habilidad física, el espíritu de observación, la memoria, la sagacidad, la capacidad de reaccionar. Además operan los afectos más diversos como “el amor, el odio, el desprecio, la compasión, la participación, la simpatía, la antipatía, la envidia, el deseo, la nostalgia, la náusea, la amistad, la repugnancia, la veneración, etcétera”.<sup>18</sup>

El tiempo de la vida cotidiana, al igual que el espacio, considera la autora, es antropocéntrico. Así como el espacio cotidiano se refiere al aquí, el tiempo cotidiano es el presente, no repara en el pasado, en la historia. En la vida cotidiana dominan los objetivos a alcanzar, el trabajo, los proyectos, el dolor por las desgracias sufridas, los intereses y el pensamiento de los intereses, es además inevitable que en ciertos tipos de contacto, otras personas sean para nosotros solamente instrumentos, como en algunos casos lo son el Maestro o los padres. Es inevitable que en la vida cotidiana nuestra praxis, es decir nuestra amplia acción, y nuestros pensamientos, se hagan repetitivos frente a determinados tipos de acciones. Y “es también inevitable que las formas de esta

---

<sup>16</sup> HELLER, Ágnes. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península, 1977, p. 19.

<sup>17</sup> Ibid. 30.

<sup>18</sup> Ibid. 93.

praxis repetitiva las tomemos preformadas de las objetivaciones genéricas en-sí".<sup>19</sup> La vida cotidiana es repetitiva porque se tiene comprobado el resultado de tal o cual acción, difícilmente se repara en vías de acción diferentes, pues se percibe como lo usual. No preguntamos todos los días qué transporte debemos tomar para llegar al lugar de trabajo en el que hemos laborado durante años, por citar un ejemplo.

Heller asegura que en toda sociedad hay una vida cotidiana y todo hombre, sea cual sea su lugar ocupado en la división social del trabajo, tiene una vida cotidiana. Que en ocasiones resulta en reproducciones inadecuadas como la que refiere la autora de Heidegger, quien la describe como una vida enajenada, 'estar arrojados a esta vida alienada'. La vida cotidiana y el pensamiento relacionado con ella son la base inmutable de la historia; no existe —ni puede existir— una teoría de la sociedad que consiga ignorarlo.

Los seres humanos al desenvolvernos en la cotidianidad, reproducimos y reflejamos acciones y actitudes predeterminadas por la comunidad, aceptadas, concretadas, y que de manera automática son adoptadas y reproducidas sin reflexión alguna en el acto, y menos aún en las implicaciones, por supuesto no sólo personales, sino como lo implica la propia vida cotidiana, sociales.

En la vida cotidiana existen pensamientos cotidianos, hombres y mujeres cotidianas, formas de apropiación y de enajenación, que se resumen en una forma de vida que no debe pasar desapercibida, pues como describimos anteriormente, en ella se encuentran implicados muchos factores, principalmente podemos decir el de convivencia, al que es necesario dar atención, pues en la convivencia actuamos cotidianamente, nos desenvolvemos con los demás a partir de la reproducción, la imitación, pero también podemos decir, la educación.

---

<sup>19</sup> Ibid.403.

En la vida cotidiana la educación debe ser entendida desde su más amplia concepción, que no es aquella que la refiere como la instrucción recibida únicamente por medio de instituciones, sino la educación que está involucrada en todo aspecto de nuestra vida, la que recibimos aún de forma inconsciente, y con la que actuamos en la vida cotidiana, y de la que podemos decir en muchos casos, no es la más apropiada.

La vida cotidiana es hoy una vorágine en la que los seres humanos nos movemos a ritmos cada vez más acelerados, las demandas de acción son constantes y diversas. En estos días la vida cotidiana no puedes ser vista como una vida tranquila, serena, apacible, lineal, es por el contrario una vida que exige mucho de nosotros, y que ha llevado por tanto a los seres humanos a cometer actos irreflexivos y alarmantemente también reflexivos y conscientes, que han causado daño a nuestro medio ambiente, sólo por citar un ejemplo.

La vida cotidiana se ha convertido hoy en día en el vehículo que ha llevado a los seres humanos a construir un entorno deficiente en muchos sentidos, la educación que recibimos del medio en el que nos desenvolvemos ha formado hombres y mujeres centrados en sí mismos, en la satisfacción física y moral pasajera, a la reproducción de actitudes que poco contribuyen al desarrollo de una mejor sociedad.

La vida cotidiana no es en sí misma la causante de esta situación, sino las acciones que dentro de ella se llevan a cabo, la reproducción, la imitación, y como referimos antes la educación, pero todas en un sentido que poco contribuyen al pensamiento de bienestar colectivo, que por el contrario promueven diferencias sociales, privilegios a minorías en posiciones acomodadas, así como la permanencia del poder en manos de quienes reproducen y procuran el estancamiento social.

Puesto que la vida cotidiana es la vida entera del hombre, es necesario voltear la mirada hacia ella para buscar mejores formas de vida, que mediante la educación se realicen. Es imprescindible dar a ésta una orientación que se encamine hacia ese fin, es decir, hacia

el uso de una pedagogía que se desarrolle a partir de las necesidades inherentes a la vida cotidiana, que la comprenda, la retome, y la asuma como la realidad en la que los seres humanos nos desenvolvemos todos los días, y sobre la que es prioritario dar cuenta. La pedagogía de lo cotidiano es la pedagogía que responde a dichas demandas, pues parte del reconocimiento de la vida cotidiana y de lo que ésta implica, por esta razón y por otras que más adelante serán abordadas con detenimiento, esta pedagogía ha sido elegida para fundamentar el enfoque pedagógico a esta tesis de licenciatura.

La pedagogía de lo cotidiano es una propuesta teórica reciente que se fundamenta en una comprensión amplia del fenómeno educativo. Surge como una respuesta a las condiciones en las que nos movemos los seres humanos. Dicha respuesta está dada por medio de la educación, pues como ya consideramos anteriormente, es a través de la educación que nos formamos y por tanto, nos conducimos en la vida.

Para tal efecto, la pedagogía de lo cotidiano ha de entenderse como la concepción formativa dirigida a comprender y a actuar sobre lo particular y determinado, entendiendo que la vida cotidiana “concreta toda la existencia del ser humano y es el momento de la realidad con el cual una sociedad produce y reproduce la vida”.<sup>20</sup> Por lo que la podemos definir como una pedagogía del ser, un razonamiento educativo de lo concreto y por tanto una formulación realista sobre los procesos específicos de la educación.

La pedagogía de lo cotidiano propone “una norma para realizar una buena formación de la personalidad, la cual se da —o no— en la cotidianidad y sólo en ella; a la vez que surge como producto de la acción educativa de todos los agentes educativos que intervienen en los procesos formativos”.<sup>21</sup> Es decir, que la define como la concepción normativa de la acción educativa que establece los límites para precisar y

---

<sup>20</sup> PRIMERO, Luis Eduardo. *Emergencia de la pedagogía de lo cotidiano*. Primero Editores: México, 1999, p. 10.

<sup>21</sup>Ibid. 176.

definir el sentido u orientación de la práctica formativa, y el uso de sus instrumentos de trabajo. La pedagogía de lo cotidiano entiende que la educación es “la conformación de las habilidades que el ser humano singular requiere para vivir adecuadamente en el mundo, y que en consecuencia tienen que apropiarse de las objetivaciones de la genericidad donde actúa y por tanto de la concreción de éstas en la dinámica cotidiana que lo mantiene con vida”.<sup>22</sup>

Ante esto, la pedagogía de lo cotidiano es considerada no solamente democrática, sino revolucionaria, pues propone la comprensión del mundo para su transformación efectiva, parte de una antropología filosófica que reconoce al ser humano como un agente creador, social, consciente, omnilateral y libre: y al hacer esto reconoce en su objeto (y sujeto) un poder que es prácticamente ignorado por la pedagogía estructural. La pedagogía estructural es la rígida, la establecida como única fuente del conocimiento pues solo reconoce y concibe la educación como un bien adquirido solo de manera institucional, por tanto unívoca.

La pedagogía de lo cotidiano “busca construir personas, sujetos de un conocimiento realista, agentes de una acción social y creativa, que igualmente posean las habilidades para vivir su personalidad y su cotidianidad: su particularidad concreta”.<sup>23</sup>

Una pedagogía que se plantea como la pedagogía de lo cotidiano parte de la raíz de la educabilidad, y del hecho de que todo ser humano es educables, por lo que da atención a lo que hace educable al hombre y también a aquello para lo cual se lo educa. La pedagogía de lo cotidiano es, como su mismo nombre lo indica, una propuesta educativa que trata de abarcar no solamente lo relativo a la escuela, sino otros ámbitos de la vida. Es una propuesta que tiene sus bases de apoyo en la idea de Ágnes Heller abordada anteriormente de revolucionar la vida cotidiana, a partir de un concienzudo estudio sociológico de la vida cotidiana misma.

---

<sup>22</sup> Ibid. 41.

<sup>23</sup> Ibid. 43-44.

La pedagogía de lo cotidiano avanza a la idea de una forma de realizar la educación, que en primer recupera las condiciones materiales en las cuales se realiza, por lo que trabaja con un concepto amplio de educación que lleva a postular que “educación es primeramente formación de la persona, y después cualquier otro desarrollo que se quiera hacer”.<sup>24</sup>

La pedagogía de lo cotidiano es la orientación para realizar la formación humana que parte de describir, comprender y valorar las condiciones concretas en las cuales se ejecuta, como las condiciones económicas, laborales, familiares, etc., con el fin conseguir resultados educativos al servicio de la vida humana. Su principal objeto de acción y reflexión es la formación del ser humano en todas sus determinaciones lo cual conduce a subrayar que si bien puede ocuparse de la educación escolar como lo ha hecho, “su motivación más significativa es trabajar y razonar sobre la formación recibida por la humanidad, y por tanto, y primordialmente sobre la educación social, y después sobre sus organizaciones internas: la comunitaria, la familiar y la escolar”.<sup>25</sup>

Esto supone entonces, que la pedagogía de lo cotidiano trabaja a partir de un concepto amplio de educación, pues entiende que la primera formación humana es la que se produce por y desde el género humano. La pedagogía de lo cotidiano es una intención formativa que busca generar educaciones con finalidad social, y es por consecuencia primordialmente una pedagogía social, pero que también se ocupa de la educación escolar.

Después de esta descripción y comprensión de la pedagogía de lo cotidiano, podemos ahora abordar con mayor detenimiento el concepto de educación que promueve y, que entre otras lo define como: “la formación del ser humano, conformación de su humanidad, y es consecuentemente una práctica social que primero forma seres

---

<sup>24</sup> PRIMERO, Luis Eduardo y Mauricio Beuchot. *La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano*. México. Primero Editores, 2003, p. 71.

<sup>25</sup> PRIMERO, Luis Eduardo. *Epistemología y Metodología de lo cotidiano*. Primero Editores: México, 2002, p. 10.

humanos y después escolares y ciudadanos”<sup>26</sup>. Por lo que entendemos como punto de partida, que no circunscribe la educación al medio escolar. La educación “es conformación de personalidades y una actividad que involucra a diversas personas que interactúan en algún espacio común, que puede ser emotivo —inmediato al individuo, la familia por ejemplo—; interpersonal —mediado necesariamente, la escuela a modo de ilustrar—; o social —circunstancial e interpersonal, a pesar de que en su origen o entorno hayan por necesidad individuos, como los medios masivos de información o una calle como espacio público”.<sup>27</sup>

La pedagogía de lo cotidiano coloca necesariamente la educación dentro de lo social, pues la comprende a partir de sus amplios esquemas. La educación para esta pedagogía es: “una actividad de reproducción social y puede ser tanto consciente como inconsciente. La educación es ser apropiación pues ser educado es ser humano, y ser humano es ser capaz de manejar armónicamente las objetivaciones del género”; “la educación como apropiación es también acción social para que se conformen las personalidades que reproduzcan el colectivo humano que enseña, y de esta manera es constitución de subjetividades comunes, análogas”.<sup>28</sup>

Para la pedagogía de lo cotidiano, la educación ha sido vista también como una autoformación, pero también como una tarea de explicitación de las potencialidades que se dan en el individuo que está formándose, y que por tanto “permite la asimilación o la inserción dentro de una cultura, y ya que la cultura es todo un cúmulo de significados o sentidos, la educación puede ser entonces una incorporación o integración de sentido”.<sup>29</sup>

---

<sup>26</sup> PRIMERO, Luis Eduardo. *Emergencia de la pedagogía de lo cotidiano*. México, Primero Editores, 1999, p. 17.

<sup>27</sup> Ibid. 24.

<sup>28</sup> PRIMERO, 1999. Op. cit. 30.

<sup>29</sup> PRIMERO, 2002. Op. cit. 42.

El concepto amplio de educación promovido por la pedagogía de lo cotidiano, se opone a la idea de educación como un capital en el sentido negativo de este, y se ubica en la realidad de la conformación real de la persona sosteniendo que: “el niño o la niña al nacer se enfrenta a la múltiple circunstancia histórica-social donde aparece, y va introyectando su entorno partiendo de la práctica familiar que le da las simbolizaciones primarias junto a los demás recursos con los cuales se conforma su subjetividad. Por lo que se infiere que desde el momento del nacimiento inicia la educación y de ninguna manera educación es igual a escolaridad: el niño o la niña que entra a la escuela lleva ya una educación, inclusive condicionante y regulante de su aprovechamiento escolar”.<sup>30</sup>

El autor de la pedagogía de lo cotidiano propone la educación como “el hecho y proceso que efectúa la integración de los símbolos que conforman las apropiaciones del sujeto que se forma, y de las condiciones materiales en las cuales aquellos se integran a la persona, pues este es el proceso real como el cual acontece la educación”.<sup>31</sup> Es decir que integra todo lo que nos conforma como seres humanos, así como el medio o como el autor refiere, las materialidades que nos rodean.

Para la pedagogía de lo cotidiano sobra decir, este hecho educativo debe ser entendido a través de una pedagogía como la que propone, no sin antes establecer un concepto de pedagogía: “Pedagogía es tanto la práctica con la cual dirigimos nuestra acción educativa para conseguir resultados formativos deseados, como la conceptualización con la que argumentamos la práctica formativa con que educamos a aquellos y aquellas que requieren una orientación para cumplir la vida social. Tiene un sentido normativo y de suyo establece el deber ser de la práctica formativa, por lo cual adquiere un lugar central en la acción educativa.”<sup>32</sup>

---

<sup>30</sup> PRIMERO, 2003. Op. cit. 73.

<sup>31</sup> Ibid. 74.

<sup>32</sup> PRIMERO, 2002. Op. cit. 139-140.

Como ya hemos descrito, la pedagogía de lo cotidiano establece que la pedagogía es el sentido u orientación que se le da a la educación, y que a su vez la educación es un proceso que implica la formación de la personalidad, que cabe señalar, se realiza por medio de apropiaciones y niveles de integración. Esta integración de la personalidad, se establece a partir de nueve instancias que la conforman y son las siguientes:

1. La estructura básica de la personalidad, definida por la integración de sus caracteres psíquicos, la potencialidad básica de su carácter moral y sus particularidades anatómicas-fisiológicas, como la estructura cerebral, reconocida con mayor importancia a fines del siglo pasado.
2. La socialización primaria del infante en la familia.
3. La comunidad en la que se desarrolla el infante, lo que supone también su condición social.
4. El desarrollo que alcanza dentro de la clase social a la que pertenece, y que aún ahora sigue reproduciendo las desigualdades sociales.
5. Las relaciones que se establecen hacia la producción en el medio en que se desenvuelve.
6. El contexto histórico de formación social y que influye en la organización política.
7. El momento histórico y social de la realidad considerada.
8. La dinámica cotidiana que se realiza de manera efectiva en el entorno de la persona.
9. La estructuración del modo de producción y apropiación que se concretan en una dinámica propia del momento en que se desarrollan.<sup>33</sup>

---

<sup>33</sup> PRIMERO, 2003. Op. cit. 78-96.

Estas nueve instancias de conformación de la personalidad, son un esbozo de las condiciones con las cuales comienza a integrarse la personalidad, que de una u otra forma nos da pistas sobre las deficiencias en la educación. Aunque nuestra personalidad tiene un período de desarrollo, como lo muestran estas instancias, sigue siendo a lo largo de nuestra vida objeto de factores e influencias que continúan moldeándola.

Es importante en este punto, realizar una consideración al sujeto de esta educación, el ser humano y que se define como: “el ser que piensa, pero es igualmente el ser que siente y actúa, por lo cual pensamiento, sentimiento y acción son respuestas de la subjetividad humana sobre la objetividad del mundo y la naturaleza. Sin embargo pensamiento, sentimiento y acción no son sólo respuestas, sino también creaciones humanas para entender su entorno y modificarlo”<sup>34</sup>. Este ser humano está implicado necesariamente en lo social, lo que significa que parte de la subjetividad, “se conforma de acuerdo a la colectividad que lo alberga, la cual es previa y fundante de las individualidades que lo conforman”<sup>35</sup>, y de cuya existencia parte la realidad, y el conocimiento es el proceso por el que la comprende.

De manera más explícita, podemos decir que el ser humano está conformado por una integración de niveles básicos correspondientes a las actividades indispensables realizadas para vivir y reproducir la vida, y que como ya se refirió antes, somos prácticos, sensibles e intelectuales. Somos inicialmente prácticos porque es actuando que aseguramos las condiciones para vivir, a esto le denominamos economía, es decir que generamos recursos para mantenernos con vida. Al desenvolvemos en comunidad o sociedad, estamos regidos por una moral, entendida como vínculo interpersonal para vivir la vida como seres humanos, de forma digna. Para seguir reproduciendo esta vida, nos valemos de la educación, como una manera de formar a la descendencia para reproducir sus habilidades y construcciones económicas y morales.

---

<sup>34</sup> PRIMERO, 2002. Op. cit. 31.

<sup>35</sup> Ibid. 19.

Ante esto cabe señalar, que el nivel de la práctica, resulta entonces ser lo objetivo, pues opera en comunidad y sobre la naturaleza, no parte de nosotros. A partir de esta objetividad surgen los significados que conformarán la subjetividad, es decir la reacción y respuesta a ella. Esta subjetividad del ser humano, se divide en dos niveles, la sensibilidad y la intelectualidad. La sensibilidad está conformada por la sensoriedad, la percepción y la afectividad. La sensoriedad, es la capacidad primaria de reaccionar al entorno, y nos ubica en el mundo, ejemplos son sentir sed, hambre, etc. La percepción es la aptitud con la cual iniciamos la organización de lo externo, como lo frío, caliente, lo alto, etc. La afectividad permite identificar, nombrar y clasificar los sentimientos como el odio, el amor, el disgusto, el rechazo, etc.

El ser humano es también intelectualidad, pues tiene la capacidad de ordenar sistemáticamente la información que surge de su entorno, y puede ser ideológica, científica o filosófica.

El siguiente esquema ilustra lo antes descrito:

### **SER HUMANO**

Objetividad: **Práctica**

1. Economía
2. Moral y/o social
3. Educativa

Subjetividad: **Sensibilidad**

1. Sensoriedad
2. Percepción
3. Afectividad

## **Intelectualidad**

**y/racionalidad y/o conciencia:**

1. Ideológico
2. Científico
3. Filosófico

Podemos decir entonces, que el ser humano “está integrado por tres niveles básicos de conformación desplegados en tríadas que se expresan en la subjetividad para conformar y reproducir la memoria social e histórica. Dicha subjetividad nace por la acción de la persona para apropiarse de su entorno, y se concreta en el desarrollo de una psicología”.<sup>36</sup>

Pensar la formación básica, psíquica y cognitiva de la personalidad es muy importante, pues pueden ser consideradas el inicio sobre el que se construyen los demás desarrollos alcanzados por el ser humano, que en la realidad en la que nos ubicamos requiere de una educación, una pedagogía que la reconozca y la asuma, que a partir de ella se dé el desarrollo necesario hacia una actuación en la vida. Dicha actuación estará en función de nuestra personalidad, pues como analizamos, de forma consciente e inconscientemente somos educados, y nuestra personalidad se forma mediante esa educación, que como proceso está sujeto a diversas objetivaciones que la conforman y que requieren de nuestra acción subjetiva que referimos entonces, como: “la capacidad humana para responder a la objetividad (y/o exterioridad)”<sup>37</sup>, que se forma con la práctica y se constituye de acuerdo a la acción.

Si partimos y retomamos que la subjetividad surge del ser humano y se expresa en la objetividad, y puede ser reconocida como el desarrollo de una psicología, es decir como una forma de respuesta, pues parte de una acción, podemos entonces decir que en ésta

---

<sup>36</sup> PRIMERO, 2003. Op. cit. 104.

<sup>37</sup> PRIMERO, 2002. Op. cit. 32.

tesis entenderemos la psicología como: La capacidad de respuesta inminente, pronta, rápida a lo inmediato del entorno físico y temporal.

Esta definición no es muy diferente de las más reconocidas y empleadas de psicología. Por ejemplo el diccionario de uso del español actual la refiere como:

El diccionario de psicología y pedagogía de Castells la define como:

Psicología: Ciencia que se ocupa de las relaciones mutuas entre el organismo y el medio.

Psicología: Investigación sistemática de la conducta de los organismos.

Otra obra de consulta la refiere así:

Psicología: El término psicología se relaciona con mentalidad, la forma de conducirse en la vida. (*Psicología*. Howard C. Warren).

Psicología: Manera de sentir o de pensar y actuar de una persona o grupo. (Diccionario de uso del español actual. CLAVE. 1996, Madrid.)

Como podemos dar cuenta, la psicología en algunas ocasiones es referida como una disciplina, y en otras como una forma de acción. En esta tesis se evocará a la psicología no como la disciplina, sino como la referimos anteriormente: la respuesta inmediata a lo inmediato. El objetivo de citar estas otras referencias a la psicología, es el de mostrar cómo la psicología ha sido relacionada de una u otra forma, con la acción del ser humano frente al medio en el que se desenvuelve, y que se encuentran en estrecha y constante relación.

Si partimos de este punto podemos inferir que la psicología puede ser conceptualada más allá de la conducta o el comportamiento, puesto que no es lo único que la implica, sino

que de manera concreta y como lo definimos anteriormente, es la respuesta que como seres humanos damos de forma inmediata a la objetividad.

Puesto que el ser humano actual requiere dar respuestas de manera constante y rápida al medio en el que se desenvuelve, es oportuno construir o desarrollar una psicología adecuada, pertinente y apropiada encaminada a una mejor acción en la vida. La complejidad del mundo en el que nos desenvolvemos requiere de una psicología bien equipada que nos permita responder a las frecuentes demandas de acción que caracterizan la sociedad en la que estamos insertos.

Es por eso que se considera oportuno un análisis de las construcciones teórico-psicológicas actuales que se vinculen con lo descrito anteriormente, el siguiente capítulo lo abordará.

## **CAPÍTULO II**

### **PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO Y EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA.**

La psicología del desarrollo ha sido un avance teórico en el campo de la psicología, sus orígenes se ubican principalmente en el siglo XX y se han extendido hasta nuestros días. Algunos teóricos son reconocidos en el ámbito de la psicología del desarrollo, sin embargo para muchos el más reconocido en esta rama de la psicología es Jean Piaget. Su teoría ha sido piedra de fundamento para aplicaciones tanto psicológicas como pedagógicas. Piaget es un autor multi referenciado, y puede ser considerado como un valioso científico del siglo pasado por las contribuciones que hizo por sus estudios, en los campos biológicos, filosóficos, lógicos y psicológicos.

Piaget aportó especialmente un modelo de psicología del desarrollo infantil que resulta pertinente retomar. Él describe que el desarrollo de la inteligencia del niño lleva un orden sistemático, considera que los estudios lógicos habrían de ser útiles para investigar el pensamiento infantil, ya que constituían más que un lenguaje natural, un método para describir el pensamiento. De esta manera, pensó que la comprensión completa del intelecto humano sólo sería posible a través del estudio de su formación y evolución durante la infancia; así se dedica al estudio sistemático y experimental de la evolución infantil, y sus observaciones le van indicando que la lógica no es innata sino que se desarrolla paulatinamente en el intelecto del individuo, según la acción realizada sobre la objetos.

Jean Piaget plantea sus estudios sobre el desarrollo psico-cognitivo del ser humano partiendo de una pregunta que refiere sobre cómo se genera la capacidad madura para pensar, y averiguando en la historia de la inteligencia, las implicaciones que esto tiene desde el punto de vista biológico de la evolución, como desde el psicológico del desarrollo para adaptarse a un medio ambiente.

Para Piaget la meta primordial de la psicología de la inteligencia no consiste en la simple descripción del contenido del pensamiento, sino más bien en la delineación de los procesos básicos que prevalecen y la determinan. Piaget piensa que la inteligencia requiere de un grupo de adaptaciones biológicas; un equilibrio entre el sujeto y el medio ambiente, una evolución gradual y un desarrollo intelectual.

Por todo esto la construcción subjetiva de la inteligencia lógica, conduce a un sistema consistente y estable de reglas, donde el pensar y actuar deben catalogarse como actividades vinculadas en tanto el pensamiento surja del actuar y esté co-determinado por la acción en el desarrollo del individuo.

Conocer en la teoría piagetiana, es un proceso dialéctico por medio del cual los datos del entorno se transforman y se asimilan con base en la estructura subjetiva del individuo que conoce. Establece conceptos básicos que en este sentido son útiles para comprender su teoría:

1. La organización y 2. La adaptación.

La primera se refiere a la tendencia que poseen las especies animales a estructurar o constituir los procesos con los cuales responden a la objetividad en sistemas coherentes, psicológicos y fisiológicos. En términos generales, “la adaptación supone una interacción entre el sujeto y el objeto de forma tal que el primero puede hacerse con el segundo teniendo en cuenta sus particularidades, y la adaptación será tanto más precisa cuanto más diferenciadas y complementarias sean la asimilación y la acomodación”<sup>38</sup>.

La segunda se refiere a la “incorporación de los organismos al medio; dicha inserción difiere de una especie a otra incluso de un individuo a otro”<sup>39</sup>. Esta segunda tendencia

---

<sup>38</sup> PIAGET, Jean. *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Editorial: Ariel, 1973, p. 177.

<sup>39</sup> GINSBURG, Herbert. *Piaget y la psicología del desarrollo intelectual*. Madrid. Editorial Prentice/Hall, 1977, pp. 16-17.

“puede especificarse en dos procesos complementarios: la asimilación y la acomodación. Estos patrones de respuesta se integran y deben estar equilibrados para que la conducta resulte eficaz, maleable y plástica”.<sup>40</sup>

De esta manera la *asimilación*, en el caso del ser humano, supone que la persona se relacione con el medio ambiente en función de sus estructuras, es decir, encontramos una asimilación siempre que un organismo utiliza algo de su medio ambiente y lo incorpora apropiándose.

La *acomodación* es un proceso de adaptación a la multiplicidad de demandas o requerimientos que la objetividad impone a la persona; el mundo y la naturaleza aportan muchas veces rasgos nuevos y diferentes que transforman las estructuras cognitivas como respuesta a la heterogeneidad que las afecta.

En la teoría piagetiana, el *esquema* se refiere a las estructuras individuales y se le considera como una integración en la cual se observa una acción generalizadora de otros contenidos; responde a los estímulos iniciados por los procesos mediadores y la conducta abierta que está organizada por ellos; el *esquema* se entiende como la unidad genérica de estructuras psico-cognitivas.

Otro concepto por considerar en este recuento de las condiciones y conformación de la psicología del desarrollo según la teoría piagetiana, es el de *equilibrio*; surge del proceso por el cual las estructuras pasan de un estadio a otro, y donde se requiere una armonía entre los estímulos externos y las actividades del organismo; tiene como fin situar al sujeto en una perspectiva adecuada a su desempeño objetivo. Piaget entiende que un sujeto ha construido un equilibrio psico-cognitivo cuando la operación mental

---

<sup>40</sup> PHILLIPS, John. *Los orígenes del intelecto según Piaget*. Barcelona. Editorial Fontanella, 1972, p. 27.

que realiza es una acción intelectual que puede regresar a su punto de partida y logra integrarse con otras acciones también poseedoras de esta característica.

Piaget al sistematizar el desarrollo intelectual infantil avanza a través de una serie de etapas, las cuales se caracterizan por su diferencia de estructura u organización psicológica, y por ello concibe el desarrollo intelectual como un proceso constante de organización y reorganización de estructuras, de tal manera que cada nueva organización incluye en si misma a la anterior. Aunque este proceso es continuo, los resultados obtenidos no lo son: resultan cualitativamente diferentes. Por esta razón decidió dividir el curso del desarrollo de la inteligencia en unidades denominadas *etapas*, las cuales se pueden definir como rasgos generales de una estructuración psico-cognitiva temporal: Las etapas se dividen a su vez en períodos que permiten especificar lógicamente las características de dichas unidades, y en estadios que particularizan los elementos observados en cada período. A continuación, un esbozo de ellas.

#### ***Primera etapa: la inteligencia senso-motriz (0 a 24 meses)***

En esta fase “los objetos se constituyen en permanentes y externos; se forma un amplio sistema de relaciones entre el niño o la niña y los objetos que le rodean; partiendo de estas relaciones de identificación y discriminación de los objetos mediante la percepción, el infante logra la "inteligencia senso-motriz", y no el pensamiento racional siendo aquella la capacidad de solución de un problema nuevo para el sujeto, la coordinación de los medios para alcanzar un cierto objetivo que no es accesible de manera inmediata, mientras que el pensamiento es la inteligencia interiorizada, que se apoya en simbolismos”<sup>41</sup>.

Esta etapa precede al lenguaje; las operaciones primero tienen que ser realizadas materialmente en forma de acciones para que después el niño sea capaz de construirlas en el pensamiento; en un sentido más general se puede decir que el desarrollo

---

<sup>41</sup> PIAGET, Jean. *Problemas de psicología genética*. Madrid: Editorial Ariel, 1976, p. 19.

psicológico reveló un proceso de descentración, pues el niño comienza la vida en un estado de indiferencia, no se separa él mismo de la realidad. Piaget dice que la adquisición del periodo senso-motriz constituye el fundamento del desarrollo mental del individuo.

Este *periodo senso-motriz* se explica a través de los siguientes seis estadios:

**Primero:** Uso de reflejos, ejercicio de los esquemas innatos. (Del nacimiento al primer mes).

El niño nace con un conjunto de mecanismos senso-motores comúnmente denominados *reflejos* y que forman esquemas de asimilación. Aparecen los ejercicios como el succionar, agitar los brazos, vocalizar, etc.

**Segundo:** Reacciones circulares primarias y primeros hábitos (De 1 a 4 ½ meses).

Los movimientos voluntarios reemplazan lentamente a la conducta refleja; este desarrollo necesita de cierta maduración neurológica.

La conducta del niño empieza a centrarse sobre los objetos, mas para él aún no existe una realidad *objetiva*, no hay tiempo o espacio generales, no hay una permanencia de los objetos; sólo existen acontecimientos.

Con respecto a la imitación, acción fundamental en el desarrollo, hay que especificar que se producen elementos aislados de pseudo-imitación; si alguien ejercita alguna acción que el niño acaba de ver, éste repite la conducta; y esto no es imitación puesto que se trata únicamente de la inclusión de un esquema ya establecido de la acción de otra persona como si se tratara de la suya.

**Tercero:** Reacciones circulares secundarias, coordinación de la prensión (4 ½ a 8 meses).

El estadio de las reacciones circulares secundarias se denomina así porque las «reacciones» “son las unidades o funciones de esquemas desarrollados mentalmente (de aquí el termino secundarias), y porque son repetitivas y auto reforzantes (lo que las hace

circulares)»<sup>42</sup>. En este estadio la conducta del niño está encauzada en el sentido de llevar a cabo hechos de vital importancia. Con la práctica, el infante desarrolla movimientos precisos, hábiles y eficaces; se interesa por su entorno, y puede realizar conductas que sirven como un medio primitivo para la obtención de ciertos objetos. El niño inicia los primeros pasos hacia la interiorización de la acción, lo cual constituye su aproximación al pensamiento.

Piaget hace referencia a que el desarrollo de clases de los objetos o su significado, se inicia a muy temprana edad en el niño, ya que las respuestas que éste hace ante dicho objeto constituyen precisamente su significado, y aquel objeto, acontecimiento, etc. que reemplaza a otra cosa es lo que Piaget denomina como *significador*; ahora el niño puede buscar el objeto ausente.

Este estadio se caracteriza por la adquisición de cuatro estructuras de conducta nueva que constituyen un avance en la formación del concepto de objeto: primeramente existe una intervención visual de las posiciones fundamentales de los objetos; el niño o la niña anticipa que el movimiento del objeto continúa incluso aunque sea incapaz de verlo. En segundo lugar el objeto existe sólo en relación a la acción. En tercer lugar durante estas etapas aparece una conducta que se denomina *reacción circular diferida*; en este caso una reacción circular implica volver a emprender tiempo después una acción iniciada y suspendida; esta reiniciación de la acción sobre el objeto hace suponer al niño que el objeto continúa estando a su disposición. En una cuarta reacción el niño debe reconocer un objeto aún cuando sólo vea una parte de éste; esto se da hasta que el niño (o la niña) haya adquirido suficiente habilidad para manipular las cosas.

Es propio de este estadio el inicio de la verdadera imitación de sonidos y movimientos que ya se hallan en el repertorio del niño.

---

<sup>42</sup> PHILLIPS. Op. cit., p. 38.

Aquí comienza a darse que una actividad se transforme en juego si el individuo lo realiza nuevamente utilizando la conducta aprendida.

**Cuarto estadio:** Coordinación de esquemas secundarios y su aplicación a nuevas situaciones (8-12 meses).

El niño en su intento por alcanzar una meta aparta la barrera que se lo impide; las acciones son en primer lugar, pautas nerviosas complejas que se usan para reemplazar el objeto, y se tiene un significado simbólico cuando el niño es capaz de interpretar estos signos, anticipa la acción y perciba su propia realidad más allá de los límites de la esfera de acción senso-motriz, es cuando ha conformado una apropiación básica.

Se inicia la capacidad de razonamiento intelectual, ya que su conducta es por primera vez intencional, y por ende, inteligente; su conducta se basa esencialmente en el ensayo y en el error.

**Quinto:** Reacciones circulares terciarias, descubrimiento de nuevos medios (12 a 18 meses).

El niño empieza a caminar, busca nuevas cosas, surge un interés hacia la novedad por ella misma: a esto se le denomina reacciones circulares terciarias.

La tendencia por parte del niño hacia la experimentación le permite descubrir nuevos medios para alcanzar un objeto.

El niño ya es capaz de una imitación sistemática de nuevos modelos. Cuando las acciones de un modelo son nuevas exigen una acomodación; el niño trata al mismo tiempo de modificar su conducta en respuesta a los requerimientos del medio ambiente (acomodación), y comprende este medio ambiente a través de sus propios esquemas (asimilación). El objeto ya no se halla conectado con una situación práctica, sino que ha adquirido permanencia por sí mismo.

El niño manipula intencionalmente el ambiente para descubrir lo que sucede y continúa modificando y variando su modo de abordarlo; incluso después de haberse producido un acontecimiento relevante.

El juego se traduce poco a poco en una función expresiva del niño en desarrollo, y consiste fundamentalmente en la repetición de la conducta aprendida como actividad satisfactoria para el individuo.

**Sexto estadio:** Primera interiorización de esquemas y solución de algunos problemas de deducción; cambio del acto intelectual senso-motor a la representación (12 a 24 meses).

En este momento de su desarrollo el niño o la niña es capaz de utilizar símbolos mentales y palabras para referirse a objetos ausentes; puede pensar al menos parcialmente y se haya en el umbral de una nueva etapa del desarrollo intelectual en la cual la adquisición de las funciones simbólicas permite el desenvolvimiento de una actividad mental verdadera.

El niño cuando se enfrenta a nuevos modelos de actividad no necesita realizarlos, en vez de esto los imita mentalmente; al hacer los ajustes mentales indispensables puede entonces llevar a cabo de manera más correcta la acción, puesto que el proceso es mental; el niño puede imitar más rápidamente. Por primera vez es capaz de realizar una imitación de modelos ausentes. Finalmente, en este estadio se forma el concepto de objeto permanente.

La imitación alcanzada en este momento supone tres avances:

1. El niño imita modelos nuevos complicados sin practicar el ensayo y el error.
2. Imita objetos no humanos incluso no vivientes.
3. Imita objetos ausentes.

Ahora las características del juego pueden resumirse en un sólo concepto: simbolismo.

***Segunda etapa: inteligencia representativa mediante operaciones concretas.***

Esta etapa se divide a su vez en dos periodos: el pre-operacional y el de las operaciones concretas.

El periodo pre-operacional se subdivide en los siguientes estadios:

**Primero:** El de la aparición de la función simbólica y comienzo de acciones interiorizadas y acompañadas de representación (2 a 4 años).

El niño comienza a desarrollar la capacidad para representar o reemplazar a otra cosa que no se halla presente (un símbolo, una palabra o un objeto); el infante se libera de actuar exclusivamente sobre cosas que están en su medio ambiente, debido a que la función simbólica le permite evocar el pasado, y puede diferenciar *significantes* y *significado*.

Según Piaget lo que “el símbolo y la palabra representan a su significador no es el objeto real, sino más bien la comprensión por parte del niño de la construcción intelectual del objeto real; los símbolos o las palabras no se refieren a las cosas, sino que constituyen nuestro conocimiento de las cosas”<sup>43</sup>.

Ya que el niño utiliza en este período el lenguaje para expresar sus propias experiencias, experimenta su mundo desde un punto de vista egocéntrico. Acepta el lenguaje como transmisión de significados. Puede expresar verbalmente el símbolo mental.

---

<sup>43</sup> Ibid. 74.

El lenguaje desempeña un papel único; le trasmite significados directivos sociales y simbólicos, actitudes y compromisos; es parte del proceso por medio del cual el niño asimila el estilo de vida de la sociedad y las directrices de su comportamiento.

El juego ocupa la mayor parte de las actividades realizadas por el niño durante el día, debido a que sirve para consolidar y emplear sus adquisiciones anteriores.

Piaget cree que los juegos simbólicos adoptan un papel importante en la vida emocional del niño. Descubre también que debe conformarse con una serie de reglas sociales, entre las cuales el lenguaje no es la más importante, ya que en la mayoría de los casos la actuación es prioritaria.

El juego simbólico que forma parte de la actividad del niño es un medio apropiado que le brinda un ajuste a la realidad; en él sustituye la realidad por un mundo ficticio ideado, ya sea espontáneamente o por imitación. Asimismo, la imitación es un proceso natural característico de los niños de este estadio; el infante imita según como percibe preocupándose poco por la exactitud.

Por todo lo anterior podemos afirmar que entre los 2 y los 4 años el niño muestra dos diferentes tipos de razonamiento:

1. Se enfrenta con una nueva situación experimentada antes, y entonces razona ante ella en términos de lo que ha ocurrido en el pasado, y
2. En la consecución de su objetivo sus deseos distorsionan su pensamiento y su razonamiento aquí se haya entre la inducción y la deducción; no va de lo general a lo concreto (deducción), sino más bien de lo particular a lo particular sin tomar lo general como referencia; esta forma de pensar se denomina *transductiva* y exige una relación entre dos o más elementos concretos cuando no hay ninguno.

Los conceptos del niño son verdaderamente preconceptos: a veces son demasiado generales y en otras demasiado particulares, el niño muestra los inicios del razonamiento; a veces tiene buenos éxitos, siempre y cuando se mantenga en los límites de la memoria dividida en dos:

1. Memoria de reconocimiento, que actúa sólo en presencia del objeto ya encontrado y que consiste en identificarlo.
2. Memoria de evocación, que consiste en recordar al objeto en su ausencia, por medio de un recuerdo, que no aparece antes de la imagen mental y el lenguaje.

El pensamiento y la razón del infante de dos años son meramente egocéntricos, con predominio de la auto referencia. Comienza a pensar en términos de relación y a instituir su propio criterio de causa y efecto. Surge en esta etapa el animismo: el atribuirle vida y conciencia a los objetos inanimados.

El pensamiento pre-operacional tiende a realizar la experiencia del aspecto cualitativo o cuantitativo; no percibe al mismo tiempo los dos aspectos o una relación mutua entre las nociones de calidad o cantidad, así como tampoco fusiona los conceptos de objeto, espacio y causalidad en interrelación temporal.

Como consecuencia de la función de representación conformada en el segundo año de vida, se refinan las relaciones afectivas con el mundo exterior y obran sobre la formación del carácter del niño, quien escoge modelos que se convierten en el transcurso del tiempo en el patrón de sus valores, sus significados vitales directivos. El sentimiento infantil de la obediencia y el temor se desprende de una relación de amor y miedo y proporciona el fundamento de su conciencia.

El niño pre-operacional es egocéntrico en sus representaciones, ya que es incapaz de adoptar el punto de vista de otra persona.

**El segundo estadio** de este período es el de las organizaciones representacionales basadas tanto en configuraciones estáticas como en la asimilación de la propia acción y regulaciones simbólicas articuladas (4 a 7 años).

En este estadio lo más importante para el infante, es la ampliación del interés social en el mundo de su alrededor; el contacto continuo con otros individuos reduce en gran medida el egocentrismo y por el contrario, incrementa la participación social.

El infante empieza a usar palabras para expresar su pensamiento, y una vez que ingresa a la escuela dicho pensamiento consiste preferentemente en la verbalización de sus procesos mentales, utilizando el lenguaje.

En este estadio, el niño juzga las experiencias de acuerdo con las apariencias exteriores y los resultados; es aún incapaz de pensar en términos del todo, pues más que nada se ocupa de las partes. Por pensar solamente en términos del hecho que está sucediendo, su pensamiento pasa de la premisa a la conclusión, y su razonamiento relaciona lo particular con lo particular siendo *transductivo*. Piaget descubre en este estadio un lenguaje no comunicativo o egocéntrico que se puede dividir en tres tipos:

1. En la repetición que exige que el niño imite algo que acaba de oír; éste no es consciente de que simplemente está diciendo lo que otra persona ha dicho.
2. "El monólogo"; este tipo de lenguaje se da cuando el niño se encuentra solitario, y sin embargo habla en voz alta.
3. El *monólogo colectivo*, este se da cuando dos o más niños se hallan juntos y uno de ellos habla en un soliloquio que los demás no escuchan a causa de su egocentrismo.

El lenguaje del niño de pocos años es deficiente en el uso de pronombres y adjetivos demostrativos, además hay una ordenación tendencial de los acontecimientos.

El juego en este estadio refleja en gran medida el desarrollo intelectual y evolutivo que adquiere un carácter social.

Es en este momento cuando el niño tiende a imitar a otros con la finalidad de incorporar un nivel social o valores que representan, subjetivando comportamientos morales.

Existen, al respecto tres fases importantes en la práctica de las reglas:

1. **El egocentrismo** que consiste en que cada niño aún y cuando no comprende el sentido de las reglas, trata de establecer las propias, a manera de imitación.
2. **La cooperación incipiente** de las reglas ha mejorado y empieza a compartirlas con el fin de interactuar.
3. **La cooperación**, es donde los niños conocen las reglas bastante bien y se complacen en elaborarlas.

En relación con los adultos, el infante concibe las reglas con absoluto respeto puesto que provienen de una persona prestigiada y ve en los límites objetos externos que no pueden transformarse porque su egocentrismo le impide entender su propósito.

En este período el niño logra percibir un hecho desde ángulos diferentes, y esto colabora para que el niño adquiera una conciencia de la reversibilidad, esto es, adquiera la capacidad intelectual de poder regresar al punto de inicio de una operación, reconstruyendo el camino andado.

Aquí el niño o la niña puede dar varias soluciones factibles de un problema sin adoptar necesariamente cualquiera de ellas, porque en todo momento está en condiciones de regresar a un enfoque original; una vez concebidas las partes del todo el niño las estudia y las clasifica en su mutua relación, que más tarde desemboca en la comprensión; ésta principia en la experiencia y a partir de los objetos lo conducen a métodos abstractos de conceptualización.

En este período el lenguaje infantil adopta definiciones sin conocer bien lo que expresa y continúa siendo un instrumento de comunicación que a su vez sirve como vínculo del proceso de pensamiento. El lenguaje sigue un desarrollo de la expresión verbal al estar intercambiando oralmente sus ideas; el niño puede utilizar ahora un patrón de medida real que no sea auto referente. La comunicación y el juego se transforman en medios para comprender el mundo físico y social.

En este período se distingue el siguiente estadio: **Operaciones simples y sistemas totales** (7 a 11 años).

El niño es capaz de construir clasificaciones jerárquicas, es hábil de pensar simultáneamente en términos del todo y de sus partes, su pensamiento se ha hecho descentrado. En este estadio las estructuras toman la forma de lo que Piaget denomina "agrupamiento", el cual reúne al mismo tiempo las características del grupo y el conjunto; el grupo es un sistema que abarca una serie de elementos y una operación tal que permite aplicar los principios lógicos de:

- a) Composición.
- b) Asociación.
- c) Identidad.
- d) Reversibilidad.

El conjunto es una estructura conformada por un grupo de elementos y una relación que puede incluir a dos o más de ellos, el agrupamiento reúne las características del grupo y del conjunto, y los agrupamientos que aparecen en este estadio quedan ilustrados en el primero de ellos; es decir, en el agrupamiento. El niño de las operaciones concretas es ya capaz de comprender y manipular relaciones ordinarias.

Alrededor de los siete años, el infante conserva la cantidad pero sin embargo niega que permanezca el peso pero no el volumen. Piaget considera que para una comprensión madura del número, la memorización sencilla no es suficiente por lo que debe estar acompañada por el dominio de ideas básicas. Si para el niño el número varía cuando se cambia una disposición física, entonces no es capaz de percatarse de ciertas constancias básicas de su medio ambiente.

***Tercera etapa: inteligencia representativa mediante operaciones formales (11 a 14 años).***

Esta es la última etapa del desarrollo de la inteligencia en donde el niño puede experimentar con su entorno, se basa en la hipótesis, en el experimento, la deducción, y seguramente en la analogía; su pensamiento va de lo particular a lo general y viceversa.

Para poder comprender los logros del niño o la niña en esta etapa, se considera importante mencionar que una operación formal es una acción mental que consiste en operaciones abstractas, es decir más complejas.

El niño o la niña está capacitado para enfrentarse tanto con la realidad que lo rodea, como con el mundo de la posibilidad; el mundo de los enunciados abstractos, preposicionales, etc.

Piaget considera esta forma de conocimiento como adulto, puesto que el sujeto piensa de un modo lógico, abstracto y asociado a alguna forma de la responsabilidad.

Esta etapa tiene un periodo llamado **operaciones formales**, que a su vez tiene dos estadios:

1. El lógico hipotético-deductivo y de operaciones combinatorias con un nivel de equilibrio y:
2. El grupo de cuatro transformaciones.

El **primer estadio** de este periodo se caracteriza por una forma distinta de razonamiento, el cual no sólo hace alusión a objetos o a realidades que se puedan representar sino también a hipótesis, a soluciones probables de problemas existentes.

La característica del pensamiento juvenil en esta etapa es el razonamiento hipotético-deductivo en el cual “extrae las implicaciones de posibles formulaciones y, por consiguiente, origina una síntesis única de lo posible y lo necesario, es decir; el joven tiende a pensar y a razonar con proposiciones más que con símbolos”<sup>44</sup>.

La aptitud de razonar por medio de hipótesis le proporciona al joven un instrumento nuevo para entender su entorno físico y las relaciones sociales que hay en él. La deducción lógica por implicación, es uno de estos nuevos instrumentos. El razonamiento funciona en una forma progresiva de acuerdo a un conjunto estructurado y todas las deducciones se establecen en los hechos posibles, no sólo en los hechos empíricos observados.

En su egocentrismo el joven no sabe distinguir entre las actuales e inesperadas capacidades del ego y el universo social o natural al que se aplica. Pasa por un momento en el que cree que con su propio pensamiento todo lo puede, exponiendo sus ideas acerca de la realidad de acuerdo a lo que cree.

---

<sup>44</sup> HENRY, Mather. *Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erickson, Piaget y Sears*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu, 1971, p. 166.

En el **segundo estadio** de este periodo, Piaget señala cuatro transformaciones que son modelos operativos y que captan lo fundamental de las actividades mentales de un joven; éstas son las denominadas INRC (Identidad, negación, reciprocidad y correlatividad). Se perciben como métodos que utiliza el joven para solucionar problemas.

Esta descripción resulta pertinente ante las posibilidades que implica, pues entre otras cosas, esta teoría resalta la existencia de una evolución mental, con intereses y necesidades propios de cada período. Esto significa también, que el medio puede jugar un papel decisivo en el desarrollo, que la evolución de las etapas no está determinada de una vez para siempre en lo que se refiere a las edades y a los contenidos del pensamiento.

Sin ser una afirmación, puede decirse que “el límite entre lo que proviene de la maduración estructural y lo que emana de la experiencia e influencias de su medio físico, son factores que intervienen continuamente en el desarrollo debido a su incesante interacción”.<sup>45</sup>

La teoría de Piaget es única en cuanto a la formulación de objetivos educacionales. Esto se debe a que separa dos procesos que si bien están conceptualmente relacionados son totalmente diferentes: el desarrollo y el aprendizaje. El desarrollo está relacionado con los mecanismos generales de acción y pensamiento, y corresponde a la inteligencia en el sentido más amplio y cabal. “Todo lo que se denomina características de la inteligencia humana proviene del proceso de desarrollo más que del aprendizaje. El aprendizaje se refiere a la adquisición de habilidades y datos específicos y a la memorización de información”.<sup>46</sup>

---

<sup>45</sup> PIAGET, 1973. Op. cit. pp. 198-199.

<sup>46</sup> FURTH, Hans. *La teoría de Piaget en la práctica*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 1978, p. 45.

Un segundo principio a resaltar en la teoría de Piaget se centra en la palabra *interacción*, que generalmente se refiere a la existencia de dos o más factores determinados que juntos influyen en un tercer factor. En la teoría interaccionista de Piaget la maduración psicológica, el ambiente y su interacción en el desarrollo de la inteligencia no son las causas primarias de este desarrollo, pues según Piaget esas causas se encuentran subordinadas a un mecanismo regulador del crecimiento dentro de la misma inteligencia, denominado factor de equilibrio, ya descrito anteriormente.

Piaget sostiene que la inteligencia es siempre activa y constructiva (de donde derivó la palabra *operativa*) y contribuye activamente en cualquier situación con la que el individuo esté en contacto. Aunque cabe decir, que Piaget rechaza la idea de una edad fija para cada período o estadio. Cada uno de ellos se refiere a las “diferencias en la estructura del pensamiento, diferencias que no se deben únicamente a un incremento de conocimientos”.<sup>47</sup>

Esta teoría, por supuesto define las estructuras como no observables en cuanto tales: lo único que se observa son las conductas efectivas, concebidas como manifestaciones de esa estructura.

La inteligencia es, por tanto, adaptación. No es una “facultad” de la mente ni una estructuración entre otras: es la forma de equilibrio hacia la cual tienden todas las estructuras, y es necesario buscar su modo de formación en los mecanismos sensorio motores más elementales. Pero si bien es posible mostrar la continuidad funcional entre las formas superiores del pensamiento y los modos más elementales de adaptación del organismo a su ambiente, la continuidad funcional no excluye en forma alguna la diversidad ni tampoco la heterogeneidad de las estructuras. Cada estructura debe concebirse como una forma particular de equilibrio, más o menos estable en los límites de este. Pero esas estructuras deben considerarse como sucediéndose según una ley de evolución tal que, cada una asegure un equilibrio más amplio y más estable a los

---

<sup>47</sup> Ibid. 43.

procesos que intervenían ya en el seno de la precedente. La inteligencia no es así más que un término genérico que designa las formas superiores de organización o de equilibrio de las estructuras cognoscitivas. “La inteligencia aparece así como la forma adaptativa más elaborada, más flexible y estable cuando el intercambio entre el organismo y los objetos que lo rodean sobrepasa lo inmediato y lo momentáneo, aumentando las distancias espaciales y temporales y alcanzando relaciones más complejas e integradas”.<sup>48</sup>

Ante este panorama de amplio desarrollo, ha sido necesario para algunos investigadores, profundizar aún más en la teoría ya construida por Piaget, pues han reconocido que es necesaria una mayor comprensión del proceso de desarrollo cognitivo. Este interés parte de los mecanismos, o como Piaget las refiere, las “variables funcionales” que se derivan de nuestra condición biológica. Una de estas *variables* es la organización, que se refiere a la tendencia a sistematizar, coordinar o estructurar la experiencia con el fin de hacer esta experiencia significativa. La construcción de las estructuras cognitivas es una tendencia básica del organismo. Otra variable funcional es la adaptación, que consiste en dos procesos: asimilación y acomodación. “La asimilación es la tendencia a regular nuestros encuentros con nuevos objetos o experiencias para que encajen en el entendimiento que tenemos del mundo”.<sup>49</sup> El mundo utiliza sus propias formas de presentarnos la realidad, por lo que de nosotros depende acomodar esta realidad. La acomodación es la capacidad de utilizar nuestras estructuras para relacionar las nuevas experiencias y objetos.

El principio fundamental es que el desarrollo del conocimiento está basado en la interrelación de la asimilación y la acomodación; entre la acción de la persona en la construcción del mundo, y del mundo en la persona. En este sentido las estructuras

---

<sup>48</sup> FERREIRO, Emilia. *Vigencia de Jean Piaget*. México: Editorial Siglo XXI, 2001, p. 111.

<sup>49</sup> TENNANT, Mark. *Psychology and adult learning*. New York: Editorial Routledge, 1997, p. 63.

cognitivas están en constante uso, lo que “implica un orden coherente de estrategias para entender el mundo, no sólo durante la etapa de la infancia o la adolescencia”.<sup>50</sup>

En la teoría del desarrollo de Piaget, estas estructuras cognitivas pueden ser relativamente estables. Lo que implica una aplicación para dar sentido al mundo consistentemente y sin contradicción. Cuando esto ocurre se dice entonces que las estructuras cognitivas están en *equilibrio*. Para Piaget algunas formas de equilibrio son superiores a otras y el desarrollo cognitivo va de menor a mayor en la adecuación hacia el equilibrio. Estos son entonces estados de equilibrio constituidos como los estadios del desarrollo cognitivo.

Existen muchos sentidos en los que el trabajo de Piaget puede ser una línea de conocimiento para entender el aprendizaje y desarrollo del adulto. Sus más pertinentes aportaciones a este respecto son:

1. El énfasis en lo cualitativo más que en lo cuantitativo de los cambios en el desarrollo cognitivo.
2. La importancia ligada al papel activo de la persona en la construcción de su propio conocimiento.
3. El concepto de madurez y pensamiento adulto. (operaciones formales)

Estas aportaciones entre otras, han dado pauta hacia la construcción y estudio de nuevas propuestas que parten de este marco teórico, y que han resultado en desarrollos del mismo, como analizaremos a continuación.

---

<sup>50</sup> Ibid. 64.

## I. 1. Desarrollos de la teoría piagetiana

Las aproximaciones piagetianas han sido aplicadas a edades más allá de la adolescencia, estas aplicaciones se han enfocado en generalizaciones sobre cómo las operaciones formales pueden ser extendidas y aplicadas en la edad adulta. Sin embargo, también han sido la guía hacia el análisis de nuevos desarrollos y aplicaciones en el estudio del desarrollo cognitivo en adultos. Esto parte de una base común, las limitaciones de las operaciones formales para la descripción del desarrollo cognitivo en la edad adulta.

“El desarrollo cognitivo en la edad adulta se caracteriza por la habilidad de adecuar el pensamiento abstracto en las concretas limitaciones de la vida diaria.”<sup>51</sup>

Mientras el tema del desarrollo infantil ha sido flexible en sus análisis, el que se refiere a la edad adulta es en contraste, un tema que implica mayor compromiso y responsabilidad. Cuando recién comienza la edad adulta, carreras profesionales inician, los lazos íntimos se entablan, se debe hacer frente en muchos casos a la crianza de los hijos. En un mundo con múltiples posibilidades lógicas, es necesario adoptar una forma de acción. Este compromiso concienzudo hacia una forma de vida y la limitada posibilidad que implica el solo actuar por lógica, han marcado el análisis hacia el desarrollo cognitivo en la edad adulta.

La lógica construida durante la adolescencia resulta ser limitada ante las intrincadas situaciones a las que se enfrentan los adultos. Las estructuras cognitivas construidas durante la juventud no son menos importantes, pero resultan ser insuficientes. A pesar de esto han sentado las bases para un ejercicio de esquemas operatorios que pueden ser aplicados en usos prácticos. Son también una garantía de que los seres humanos a través de la vida seguimos adaptándonos.

---

<sup>51</sup> Ibid. 67.

La conclusión es que “a la edad adulta se encuentran implicados cambios estructurales, no sólo en la perfección de la lógica, sino también, en su reintegración con las necesidades prácticas”.<sup>52</sup>

Esta necesidad de resolver cuestiones prácticas, requiere de habilidades como la de la tolerancia a la contradicción y la ambigüedad, formas constantes en el pensamiento del adulto.

El adulto requiere desarrollar un pensamiento que le permita adecuarse a las crisis y a las contradicciones propias del pensamiento. Las contradicciones ya no deben ser vistas como deficiencias que deben ser corregidas a través del pensamiento formal, pero sí tomarlas en cuenta como la base de una construcción de un pensamiento más elaborado, que puede incluso resultar creativo e innovador. “La etapa adulta e incluso la madurez representan el período en la vida en el que el conocimiento y la experiencia son adquiridos en su mayoría en la vida cotidiana, ya sea laboral, familiar, lo que reemplaza a lo formal. Se crean ideas personales que contradicen acciones y pensamientos preformados.”<sup>53</sup>

En el campo de la psicología del desarrollo se ha producido en los últimos años un gran desarrollo, pues por mucho tiempo tanto su teoría, como su investigación han estado centradas en los primeros años del desarrollo humano, asumiendo así que “después de la adolescencia se entra en una etapa de completo estancamiento, como si de los veinte años al final de la vida nada sucediese en la evolución ontogénica de la persona, y que fuese digno de ser tenido en cuenta y pudiera ser objeto de estudio”.<sup>54</sup> La nueva tarea del adulto es “encontrar la manera de volver a unir dos aspectos emocionales y

---

<sup>52</sup> LABOUVIE-VIEF, Gisela. *Modes of knowing and language processing. Symposium on developmental dimensions of adult adaptations. Perspectives in mind, self and emotion*. Chicago: Praeger, 1990, p. 54.

<sup>53</sup> RIEGEL. *A tentative description of post formal thinking*. Massachusetts EUA. Acervo 1993. Vol. 63, no. 3.

<sup>54</sup> CLEMENTE, Antonio. *Psicología del desarrollo adulto*. Madrid: Editorial Narcea, 1996, p. 12.

cognitivos de la experiencia con el fin de conseguir un mayor significado y un sentido más organizado del propio yo.”<sup>55</sup>

La potencialidad de dicha perspectiva ensancha los horizontes de la psicología del desarrollo, no sólo en la colaboración interdisciplinar con otras ciencias, sino en su propia construcción de teorías, elaboración de nueva metodología y aumento de su campo de estudio y por consecuencia, de su investigación. En la perspectiva del ciclo vital se encuentran dos presupuestos básicos, la imbricación y la interacción dinámica. La idea subyacente en la imbricación es que existen fenómenos clave en la vida humana que poseen múltiples niveles de análisis, de la misma forma que poseen múltiples niveles de influencia. Pero existe otra razón importante para poseer una adecuada visión del desarrollo humano, y es que “estos niveles no funcionan en paralelo como dominios independientes entre sí, sino que las variables y procesos de un determinado nivel influyen y son influenciadas por las variables y procesos de cualquier otro nivel”.<sup>56</sup>

El conocimiento popular suele suponer que las dificultades de aprendizaje son mayores a medida que la persona va adentrándose en edad; sin embargo, las investigaciones realizadas muestran que el aprendizaje es posible tanto en casos de adquisición de nuevos contenidos, como de habilidades y procedimientos. El problema planteado no tiene pues una respuesta dicotómica, sino que a la luz de la investigación se analizan las variables que optimizan y que reducen las posibilidades de aprendizaje a lo largo del desarrollo adulto. “En el caso del adulto es obvio que el marco de experiencias previas es más amplio, y por lo tanto las posibilidades de adquisición de nuevos aprendizajes son también mayores, sobre todo en aquellas áreas que resulten al sujeto más familiares.”<sup>57</sup>

---

<sup>55</sup> Ibid. 24.

<sup>56</sup> Ibid. 32.

<sup>57</sup> Ibid. 139.

De esta manera las posibilidades de aprendizaje dependen, no del nivel de desarrollo cognitivo, sino que se comprenden en un contexto personal más amplio, es decir, en función de las motivaciones del sujeto, de sus hipótesis y expectativas, y en definitiva, en función de las posibilidades que ofrece su entorno físico y sobre todo, socio cultural.

No cabe duda que a lo largo de la edad adulta la persona incrementa considerablemente sus conocimientos, aunque en áreas distintas a las materias académicas, como son su ámbito específico de trabajo, o el de las relaciones interpersonales. El adulto aprende las preferencias, hábitos y actitudes de su pareja, aprende a criar al bebé y a educar a los hijos, a participar en la vida como ciudadano, a abrirse camino entre las normas de sus grupos de referencia, a tomar decisiones políticas. En suma, “el adulto debe aprender a desenvolverse en un mundo cambiante de ofertas de consumo, redes de información y nuevas tecnologías, que afectan sus actividades profesionales y de ocio.”<sup>58</sup>

Para poder explicar lo que hacemos es necesario explicar lo que somos, pero es necesario además, de decir que somos lo que hacemos, y que lo que somos se encuentra en constante construcción. El momento entre ser y hacer está constituido por una constante construcción de nosotros mismos. Aún más que esto, se debe considerar que lo que hacemos depende de lo que pensamos. Por otra parte “lo que podemos pensar está en constante relación con lo que hacemos, nuestros pensamientos no se efectúan de forma independiente a la manera en que se desarrolla nuestra vida”.<sup>59</sup>

Los períodos de la vida que probablemente ilustren e incluso inspiren la interdependencia entre acción, pensamiento y cultura son la juventud y la adolescencia. Usualmente “ambos períodos son reconocidos por la incapacidad individual de

---

<sup>58</sup> Ibid. 141.

<sup>59</sup> COMMONS, Michael. *Beyond formal operations*. New York: Praeger, 1996, p. 28.

comprender la relación de uno mismo y la sociedad, también como la conclusión de la integración en las estructuras convencionales de los papeles sociales.”<sup>60</sup>

Alrededor de los diez años de edad, los niños se vuelven capaces de entender abstracciones simples, una habilidad que provee enormes avances cognitivos pero que aún así tiene importantes limitaciones. Los adolescentes y los jóvenes adultos gradualmente superan estas limitaciones conforme progresan a través de tres niveles de desarrollo adicionales que implican las progresivas coordinaciones de abstracciones y sus relaciones cada vez más complejas. “En el último nivel que aparece aproximadamente a los 25 años de edad, la agrupación de relaciones abstractas puede ser integrada en principios generales, como el principio de la evolución con la selección natural, o principios para hacer juicios morales en diversos contextos y culturas”.<sup>61</sup>

Esta investigación encontró evidencia que apoya la propuesta de que las formas de razonamiento existen de forma cualitativa independientemente de lo complejo que éste razonamiento sea.

Tres etapas post formales son discutidas en este avance, y son muestra de uno de los desarrollos propuestos por los post-piagetianos. El sistemático y la meta sistemática son las primeras etapas introducidas en el desarrollo de esta teoría, el último desarrollado fue la etapa llamada *cross paradigmatic*. Cada una de estas etapas es precedida por la anterior. La etapa sistemática es jerárquicamente construida de manera independiente a los elementos y acciones de las operaciones formales de Piaget, la etapa meta sistemática es jerárquicamente construida a partir de los elementos y acciones de la etapa sistemática, lo mismo sucede con la etapa *cross paradigmatic*. En este contexto

---

<sup>60</sup> VIDAL, Fernando. *The development of the young Piaget in: Beyond formal operations*. New York, Praeger, 1996, p. 29.

<sup>61</sup> FISCHER, Kurt. *The development of abstractions in adolescence and adulthood in: Beyond formal operations*. New York: Praeger, 1996, p. 43.

se asume que “cualquier indicación de desarrollo cognitivo puede ser identificado como acciones de coordinación”.<sup>62</sup>

Aunque se han añadido más etapas como consecuencia del resultado de este análisis, no es intención de los autores decir que las etapas son crecientemente indefinidas o ilimitadas. “A partir de la complejidad de la situación a la que se enfrente, se definirá la aplicación, es decir la acción al que se dirigirá al manejo de las etapas y por consecuencia hacia el dominio de cada una de ellas. La siguiente tabla muestra las etapas en orden de complejidad, es decir, el número de veces en que las acciones son aplicadas, y que en sí mismos son acciones aplicadas a elementos”.<sup>63</sup>

*Características de las operaciones sistemáticas:*

Orden de operación: Quinto orden, relación sobre operaciones en sistemas.

Relación de operación: Pruebas por propiedades de relaciones dentro de los sistemas, comparación de propiedades sobre los sistemas.

Operación dominante: Todas las combinaciones posibles de los elementos y las relaciones dentro de los sistemas.

*Características de las operaciones meta sistemáticas:*

Orden de operación: Sexto orden, relación de operaciones en sistemas.

Relación de operación: Prueba para propiedades de relaciones en el entero sistema y comparación de todas las propiedades de las relaciones a través del sistema establecido, en la que se incluye la operación dominante.

---

<sup>62</sup> RICHARDS and COMMONS. *Systematic, meta systematic, and cross paradigmatic reasoning: a case for stages of reasoning beyond formal operations in: Beyond formal operations*. New York: Praeger, 1996, p. 93.

<sup>63</sup> Ibid. 94.

*Características de las operaciones cross paradigmatic:*

Orden de operación: Séptimo orden, operaciones en campos específicos.

Relación de operación: Prueba de propiedades de los campos relativos a las propiedades a través de los mismos campos.

Operación dominante: Combinación de sistemas para formar campos.<sup>64</sup>

Las operaciones sistemáticas consisten en exhaustivas operaciones donde las clases y relaciones entre los miembros de esas clases, forman en su totalidad el sistema. Un ejemplo de esto es la capacidad de realizar reiterativamente funciones matemáticas infinitas, o el cálculo de funciones abstractas.

Las operaciones meta sistemáticas consisten en operaciones a través de los sistemas, se comienzan a hacer construcciones de sistema a sistema, ejemplo de esto es la comprensión de axiomas, teoremas o condiciones que limitan a los sistemas mismos.

Las operaciones *cross paradigmatic*, “son relativas a familias de sistemas que se constituyen en campos, como el místico y la sabiduría.”<sup>65</sup>

Esta teoría propone que la edad adulta está marcada por una mayor organización de estructuras de lógica y auto regulación. Las estructuras de auto regulación surgen como precursoras de formas abstractas durante la adolescencia, y son elaboradas de manera completa durante la edad adulta.

---

<sup>64</sup> Ibid. 95.

<sup>65</sup> Ibid. 96

Los niveles lógicos son empleados como un principio de organización para el desarrollo adulto, lo que no implica que los adultos sean totalmente lógicos, sino que las características generales de las estructuras lógicas como la multiplicidad, la tolerancia a lo incierto, la auto referencia, sirven como amplios reguladores de esquemas.

Frecuentemente esta teoría es relativamente poco específica en el uso de mecanismos empleados para permitir cierta movilidad entre las etapas, sin embargo se puede asumir que “estos cambios estructurales son parte imprescindible de la adaptación que de forma gradual se realiza en interacción social y cultural.”<sup>66</sup>

A pesar de esto, para algunos post-piagetianos, su propuesta teórica puede ser referida como una etapa más en el desarrollo de los seres humanos, y que han denominado la etapa de operaciones post formales, y que será descrita a continuación.

## II.2. Una etapa más en el desarrollo psico-cognitivo

El pensamiento post formal —o la quinta etapa en el desarrollo cognitivo— puede resolver las contradicciones que representan algunas problemáticas como la toma de decisiones y el comportamiento descubierto-orientado. También puede ser utilizada como una expansión del pensamiento hacia la resolución de problemas (ésta es la utilidad del razonamiento meta sistemático), operaciones dialécticas y la comprensión de nuevos conceptos. El siguiente paso en la definición de la etapa post formal es establecer la relación que guarda con la etapa de las operaciones formales. “El concepto de *subsumir*, ha sido referido a partir de la necesidad de dar atención a lo relativo del sistema lógico que puede incluir el sistema hipotético deductivo en casos especiales. La tarea consiste en establecer que la etapa de las operaciones formales es una condición necesaria pero no suficiente ante las exigencias del mundo actual.”<sup>67</sup>

---

<sup>66</sup> LABOUVIE- VIEF ,Gisela. *Logic and self regulations from youth to maturity: a model* in Beyond formal operations. New York: Praeger, 1996, p. 179.

<sup>67</sup> KENNED, Patricia. *Adolescent and adulthood thought: a structural interpretation* in: Beyond formal operations. New York: Praeger, 1996, p. 267.

Las operaciones post formales están definidas como operaciones relativistas. Forman una etapa hacia el desarrollo jerárquico de las operaciones cognitivas que van más allá de las operaciones formales piagetianas. Es así que surge la construcción de un sistema formal operacional o meta teórico. Las operaciones relativistas permiten la selección de un sistema formal operacional entre muchos, basado en la selección subjetiva *a priori* o previamente dada. “Esta selección se da en una situación en la que se presentan diversas contradicciones en las aplicaciones de los sistemas formal operacionales. Las operaciones formales promueven una consistencia lógica, en contraste las operaciones relativistas promueven una selección subjetiva más allá de la lógica que es internamente consistente.”<sup>68</sup>

Ha sido demostrado que las últimas etapas del razonamiento en el adulto producen teorías éticas que de igual forma implican una estructura tanto ética como psicológica. “Estos descubrimientos sugieren que tanto lo psicológico como lo filosófico proveen la validación a la idea de que en la edad adulta se contemplan etapas en la conceptualización del bien y del juicio moral.”<sup>69</sup>

Para esta rama de los post-piagetianos, este análisis empieza con la observación de los estadios de la niñez de Piaget que describen una eficacia cada vez mayor en la adquisición de nueva información. Por tanto, si hay que proponer estadios adultos no debería tratarse de estadios de adquisición, en su lugar deberían reflejar usos diferentes del intelecto.

---

<sup>68</sup> SINNOTT, Jan. *Postformal reasoning: the relativistic stage* in: Beyond formal operations. New York: Praeger, 1996, p. 300.

<sup>69</sup> ARMON Cheryl. *Ethical reasoning across the life span* in: Beyond formal operations. New York: Praeger, 1996, p. 375.

En la juventud las personas normalmente cambian sus intereses desde la adquisición a la aplicación del conocimiento, al usar lo que saben para desarrollar sus carreras y sus familias. Esto se llama el *estadio del logro*. Representa sobre todo la aplicación de la inteligencia en situaciones que tienen consecuencias importantes para lograr metas a largo plazo. Son problemas que los adultos deben resolver por sí mismo y las soluciones se deben integrar en un plan de vida que se extiende al futuro lejano. El tipo de inteligencia que se muestra en tales situaciones es similar al que se manifiesta en tareas académicas, excepto que requieren prestar una atención más cuidadosa a las posibles consecuencias del proceso de solución de problemas. Tener en cuenta el contexto de la solución del problema así como el problema en sí, se puede considerar como un proceso de *control de calidad* similar al que hacen las industrias cuando las consecuencias de un error podrían ser graves.

Los jóvenes que han logrado las habilidades cognitivas que se necesitan para orientar la propia conducta y, como consecuencia, han logrado cierto grado de independencia personal pasarán a un nuevo estadio que requiere la aplicación de las habilidades cognitivas en situaciones que implican responsabilidad social. Normalmente, el estadio *responsabilidad* se alcanza cuando se establece una familia y se debe hacer frente a las necesidades del cónyuge y la descendencia. Se requieren extensiones similares de habilidades cognitivas adultas al adquirir responsabilidades hacia los otros en el trabajo y la comunidad.

Las responsabilidades de algunos individuos son cada vez más complejas. Tales individuos —presidentes de empresas, decanos de instituciones académicas, miembros de la iglesia y otros puestos profesionales—, necesitan conocer la estructura y las fuerzas dinámicas de la organización. Deben organizar las actividades no sólo en una dimensión temporal, sino también en todos los niveles de la jerarquía que define la organización. Necesitan saber no sólo los planes futuros de la organización, sino también si las decisiones políticas se han trasladado de forma adecuada en acción en los niveles más bajos de responsabilidad. “El logro del *estadio ejecutivo*, a diferencia del

estadio de responsabilidad, depende de la exposición a oportunidades que permiten el desarrollo y la práctica de las habilidades pertinentes.”<sup>70</sup>

Podemos entonces, enlistarlas así:

Adquisición

Logro

Ejecutivo y responsabilidad

Re organizativo

Reintegrativo

Dejar un legado

A partir de la etapa de logro, podemos identificar el desarrollo teórico reciente para esta tesis, pues considera a los jóvenes adultos y las características del entorno en el que se desenvuelven.

Cada período de la vida se compone de diversas y diferentes características que demandan o requieren formas de acción afines a cada una de estas etapas. El desarrollo cognitivo que con antelación hemos adquirido, específicamente durante el desarrollo infantil no es menos importante, pues mediante él se sientan las bases que conformarán considerablemente las características de nuestra vida, sin embargo y como analizamos en este capítulo, a lo largo de nuestro desarrollo no encontramos un momento específico en el que éste concluya o se detenga. La propuesta teórica post- piagetiana que aquí se abordó, reconoce esto, e identifica formas de desarrollo cognitivo que pueden ser útiles en la vida de los jóvenes adultos. Ante esta posibilidad, es importante reconocer el papel de la educación, pues es a través de ella que nos formamos y conformamos nuestra vida. Mediante la educación, las personas tenemos la posibilidad de transformarnos y no sólo formarnos. Educarnos no con fines utilitarios, sino humanos, transformar nuestra forma de acción inmediata (psicología) para procurar también, transformar nuestro entorno. Esto requiere de una pedagogía que asuma lo anterior y proponga la forma de lograrlo. En el siguiente capítulo se abordará la pedagogía analógica de lo cotidiano, como una

---

<sup>70</sup> SCHAIE, K. W. *A stage theory model of adult cognitive development revisited*. New York: Springer publishing, 200, p. 365.

propuesta teórica que puede ser tomada en cuenta para acercarnos a una transformación personal y social, así como la relación que ésta guarda con una de las propuestas de la psicología del desarrollo actuales.

### CAPÍTULO III

#### LA PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO ACTUAL Y LA PEDAGOGÍA ANALÓGICA DE LO COTIDIANO

La vida actual puede ser considerada como una de las etapas de la historia humana más complejas. La relación tiempo-cambio está en constante aceleración, este fenómeno que no sólo debe ser referido a la velocidad a la que avanza la tecnología, las investigaciones médicas, o en general, científicas, debe ser reconocido también como un factor clave de aceleración en la vida cotidiana. Nos desenvolvemos diariamente en un mundo que requiere mucho de nosotros, ya no es común, por ejemplo, que las mujeres se desempeñen únicamente como amas de casa; lo que sí es cada vez más frecuente es que también sean trabajadoras, coordinadoras de grupos sociales como mesas directivas escolares, también como ciudadanas activas, madres, esposas, deportistas, consumidoras, profesionistas, y un sinnúmero de actividades que enmarcan las características de las demandas de acción en este tiempo. La sociedad actual, podemos decir, se encuentra inmersa en un ritmo de vida que nos ha llevado a cambios trascendentales sobre los papeles que desempeñábamos, y estaban claramente identificados hasta hace poco tiempo. Muchas de éstas actividades son identificadas por Ágnes Heller en partes de lo que ella describe como vida cotidiana, y que son dignas de reflexión, pues en algunos casos vivir cotidianamente no permite plantearnos, o replantearnos, el objetivo de nuestras acciones, como el consumismo, o el uso indiscriminado de los recursos naturales citados anteriormente en esta tesis.

La vida cotidiana actual es un referente de múltiples acciones, objetivaciones y facetas de la realidad, que requiere de una acción que dé respuesta a ésta multiplicidad y aceleración que la caracteriza, así como la desaceleración que permita plantearnos o replantearnos en los fines de nuestras acciones. La actuación del ser humano ante esta complejo panorama, implica así mismo diversos factores, en ésta tesis de licenciatura se resaltan principalmente dos: el psicológico y el educativo.

La psicología fue referida en el primer capítulo, como la capacidad de respuesta inminente, pronta, rápida a lo inmediato del entorno físico y temporal. La psicología del desarrollo se ha enfocado en el análisis de la respuesta del ser humano ante el medio en el que se desenvuelve, por lo que en ésta tesis la referiremos como proceso real y humano y no como reflexión sobre él, la manera por medio de la cual se va construyendo la capacidad de respuesta del ser humano al mundo. Es en ella donde la subjetividad responde de distintas maneras: desde lo psicológico y sensible o afectivo, hasta lo intelectual.

La psicología del desarrollo —como saber sistemático y/o científico y/o profesional— considera actualmente, que los seres humanos no se encuentran limitados en su desarrollo mental a ciertas etapas identificadas principalmente en edades tempranas (hasta los 18 años en algunos casos), sino que resalta características que permiten plantear otras conclusiones.

Gisela Labouvie-Vief, autora reconocida en este campo de la psicología, sugiere que la naturaleza del pensamiento cambia cualitativamente durante la temprana edad adulta. Considera que el pensamiento basado únicamente en las operaciones formales es insuficiente para enfrentar las demandas que se presentan a los jóvenes adultos. La complejidad de la sociedad, y el reto en constante crecimiento de encontrar la manera de dar respuesta a este hecho. La reflexión, el cuestionamiento e incluso el rechazo a las formas de vida actuales, son también formas de respuesta que requieren de una razón basada más que en la pura lógica

Es por tanto necesario desarrollar un pensamiento que emplee metáforas, confronte las paradojas de la sociedad e implique un entendimiento más personal, especialmente adaptativo; esto es, analógico, tal como lo ha expresado la pedagogía analógica de lo cotidiano, y que la misma refiere como *pássim*<sup>71</sup> que significa en todos lados.

---

<sup>71</sup> PRIMERO, 2003. Op. cit. 73.

El pensamiento referido se identifica como más flexible, y debe permitir procesos interpretativos que expresen el hecho de la razón que los anima, es decir, una base de la acción que permita “comprender y actuar mejor la realidad del mundo que nos alberga, que está expuesta en tonos grises más que en blanco y negro”.<sup>72</sup>

A lo largo de la vida, las personas comparan continuamente su vida real con el escenario de vida y usan esta comparación o contrastación, como fundamento para la autoevaluación y para adaptarse conforme obligan las circunstancias. “Estas expectativas representan esquemas que se *aprenden* como miembros de un grupo social y finalmente se configuran como prototipos de personalidad”<sup>73</sup>.

La transición a la edad adulta está marcada por una serie de acontecimientos. Algunos sociólogos han definido cinco de ellos como indicadores de la transición a la edad adulta: el final de la escolarización, el trabajo y la independencia económica, vivir independientemente de la familia, el matrimonio y la paternidad. Estos acontecimientos incluyen aspectos biológicos, psicológicos y sociológicos de la persona. Estos hechos resultan interesantes para los sociólogos por que implican que *el individuo asume nuevos papeles sociales*, es decir: trabajador, padre (madre), esposo (esposa), votante, etc., lo cual supone también responsabilidades nuevas, y correlativamente un nuevo tipo de pensamiento, que va siendo lentamente identificado por los post piagetianos y por los avances de la pedagogía analógica de lo cotidiano<sup>74</sup>.

---

<sup>72</sup> LABOUVIE-VIEF, Gisela. *Modes of knowing and language processing. Symposium on developmental dimensions of adult adaptations. Perspectives in mind, self and emotion*. Chicago: Praeger, 1990, p. 63.

<sup>73</sup> FELDMAN, Robert. *Adjustment: applying psychology in a complex world*. New York. México: Mc Graw Hill, 1999, p. 107.

<sup>74</sup> Véase sobre esto el ensayo de Luis Eduardo Primero Rivas, “Avances de la pedagogía analógica de lo cotidiano: más allá de las condiciones psicológicas”, en el libro *Hermeneutizar la educación – Memoria del Simposio Internacional Hermenéutica, educación y cultura escolar*, UPN Editor (Col. Archivos # 19), México, octubre del 2007, p.p. 111-124.

La edad o el estadio de la vida en que estos acontecimientos ocurren tienen relevancia para el desarrollo y el hecho de que se produzcan secuencial o simultáneamente es importante. El momento y el modo en que esos acontecimientos ocurren varían considerablemente. “La temporalización de ellos está determinada en parte por la maduración biológica, pero también por las expectativas sociales y los acontecimientos históricos”<sup>75</sup>.

Los adultos, en determinadas situaciones, dan muestras de formas de pensar más avanzadas que las puramente formales, aunque paradójicamente, no siempre actúan en un nivel formal. “Los adultos jóvenes, analizan las posibles formas en que un problema puede plantearse, consideran las dimensiones afectivas en la solución de un problema, sugieren que este admite varias respuestas o soluciones; aspectos todos ellos, que dejarían de lado si aplicara- estrictamente una forma pura de razonamiento hipotético-deductivo”<sup>76</sup>.

En un primer momento los psicólogos interpretaron estas conductas avanzadas como una forma de regresión intelectual, provocada por la edad. Muchos llegaron a pensar que el razonamiento lógico-formal sufre un declive o deterioro con la edad pero en estos momentos cada vez son más los que piensan que esta forma de ver el problema es reducida y limitada. “*El pensamiento, por el contrario, nunca deja de evolucionar y de renovarse*”<sup>77</sup>.

Por otra parte no es justo ordenar de modo jerárquico el razonamiento subjetivo e intuitivo (*mithos*) y el razonamiento racional y objetivo (*logos*), concediéndole a este último la preeminencia final. “Sería más justo entenderlos como dos formas de conocimiento que se equilibra y enriquecen mutuamente, que actúan en paralelo,

---

<sup>75</sup> FELDMAN. Op. cit., p. 134.

<sup>76</sup> CORRAL Iñigo, Antonio. *De la lógica del adolescente a la lógica del adulto*. Madrid: Trotta: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1998, p. 47.

<sup>77</sup> Ibid. 42.

estableciéndose un diálogo permanente entre ambos”<sup>78</sup>, tal como sostiene la pedagogía analógica de lo cotidiano<sup>79</sup>.

Parece pues que el pensamiento que se desarrolla en la edad adulta sería de un orden superior. Distintos investigadores estarían de acuerdo en que posee las siguientes características: es no algorítmico, ofrece múltiples soluciones; incluye tanto el juicio como su interpretación, aplica múltiples criterios, incorpora la incertidumbre y actúa por analogías de diversos tipos. En esta línea se encuentra Demetriou, quien considera que “después del pensamiento lógico-formal se construirían habilidades meta-cognitivas que facultan al sujeto para reflexionar sobre posibilidades previamente concebidas aún cuando sean irrealizables”<sup>80</sup>.

En realidad la etapa adulta es un período de consolidación y afianzamiento en la esfera emocional (matrimonio) profesional (carrera ocupacional) y social (consecución de una posición social definitiva) y se trata, pues, de re conceptualizar la vida adulta desde una perspectiva positiva que permita renovados desarrollos tanto investigativos como educativos. Desde una perspectiva dialéctica sobre el ciclo vital, puede comprenderse fácilmente que los primeros modelos tenían un alcance muy limitado por que consideraba el desarrollo adulto desde nociones tales como linealidad y acumultividad.

*“El adulto no solo construye su propio conocimiento, también es el constructor activo de una personalidad consistente, en definitiva, de sí mismo”<sup>81</sup>.*

---

<sup>78</sup> Id. 42.

<sup>79</sup> Véase al respecto de Luis Eduardo Primero Rivas, el capítulo del libro *La hermenéutica educativa en la cultura escolar*, titulado “Avances de la pedagogía analógica de lo cotidiano: el peso de la psicología para la acción educativa”, Editado por la Universidad Europea *Miguel de Cervantes* y el Centro Internacional de Cultura Escolar, en Valladolid, España (en prensa).

<sup>80</sup> CORRAL. Op. cit., p. 47.

<sup>81</sup> Ibid. 48.

El adulto contemporáneo con un buen grado de maduración, debe (o debería) desarrollar un tipo de pensamiento que admita mejor la ambigüedad, las situaciones abiertas, y que acepta que las cosas no son solo blancas o negras, que el conocimiento es un proceso, puesto que entre la nada y el todo hay pasos intermedios. Comprende la importancia del marco conceptual previo del que se parte. Asume la existencia de distintos tipos de lógica. Tiene una mayor capacidad para ver problemas y contradicciones.

Algunos autores post-piagetianos sugieren que después de las operaciones lógico-formales de segundo orden, llamadas así por que se construyen sobre las operaciones concretas que son de primer orden, se construirían otras operaciones lógico-formales de tercer orden, construidas, a su vez sobre las de segundo orden. Esta posibilidad ya habría sido anticipada por el propio Piaget como podemos ver, en el siguiente texto tomado de su libro “La epistemología genética”: “tenemos entonces un grupo conmutativo cuyas transformaciones son operaciones al cubo, puesto que las operaciones que ligan son ya operaciones al cuadrado.”<sup>82</sup>

Se supone que si el desarrollo lógico-formal de segundo orden se completa entre los 17-20 años, en caso de existir esas operaciones de tercer orden, éstas se construirían a partir de entonces, es decir, ya en la primera parte de la vida adulta. En el caso que nos ocupa, los cambios producidos durante la vida adulta, en concreto “las pérdidas producidas en la reserva de energía de atención o capacidad mental se verían recompensados por un aumento en la inter comunicabilidad, tanto intra hemisférica como inter hemisférica cerebrales, lo que redundaría en una intensificación de las relaciones entre los distintos aspectos de la mente y en un crecimiento de la movilidad cognitiva”<sup>83</sup>.

*Todos los aspectos del desarrollo humano implican cambio.* La vida emocional cambia y se vuelve más compleja con la edad. “Una teoría sobre el desarrollo por tanto, debe

---

<sup>82</sup> Citado por CORRAL. Op. cit., p. 51.

<sup>83</sup> Ibid. p. 151.

enfocarse en los cambios del comportamiento humano y su pensamiento, que ocurre a través del tiempo, la teoría post formal así lo hace”.<sup>84</sup>

Es evidente que en observaciones realizadas a través de los contextos en los que las personas se desenvuelven, y los campos en los que su capacidad de dominio es competente, que el desarrollo cognitivo procede de forma organizada. *Esto sugiere la existencia de una serie de principios en común que se presentan a lo largo del crecimiento intelectual.* Lo cual implica también que, “diferentes contextos son guía hacia diversos comportamientos, descritos y especificados en mecanismos que hacen posible examinar los cambios ante los diversos contextos, y ser a la vez parte de todo un proceso psicológico”.<sup>85</sup>

Piaget argumentó que el pensamiento se desarrolla como respuesta a la necesidad interna que tenemos los seres humanos de dar sentido al mundo que nos rodea. Para explicar cómo este tipo de interacciones funcionan como vehículo hacia el cambio, Piaget propuso un mecanismo doble, el de asimilación y el de acomodación. Ambos procesos ayudan al organismo a encontrar el equilibrio entre lo que ya conoce y lo que existe en el mundo. En la asimilación, la información externa es procesada de tal forma que se recurre a lo ya conocido como una forma de entendimiento, es decir esquemas.

En la acomodación, los esquemas son modificados para integrar la nueva información, el conocimiento se construye de manera personal, a partir de un proceso de relaciones entre lo que previamente comprendemos, y la nueva información que se recibe del entorno. Es entonces, cuando la construcción del conocimiento se realiza, y puede denominarse en desarrollo cuando la parte biológica también está en sintonía.

---

<sup>84</sup> GAUVAIN, Mary. *The social context of cognitive development*. New York: The Guilford Press, 2001, p. 20.

<sup>85</sup> Ibid. p. 22.

Para los piagetianos y post-piagetianos, “el equilibrio se obtiene a través de la interacción del organismo con el medio físico y los instrumentos que los componen, lo que implica que no es pasiva la acción del medio en el que nos desenvolvemos, apuntando incluso hacia una *acción constantemente activa*”.<sup>86</sup>

Las propuestas hechas por algunos post-piagetianos, reconocen el papel que desempeña la interacción social y otros mecanismos culturales mediados en el desarrollo del pensamiento. Toman en cuenta las diversas influencias en el desarrollo, como el ambiente socio cultural, las experiencias previas, las formas de interacción social, etc. Lo que otorga la debida importancia a la “*flexibilidad y adaptabilidad del sistema mental de los seres humanos*”<sup>87</sup>.

La sociedad promueve el desarrollo de la mente con un dinámico y mutuamente generado contexto que se origina y se mantiene a partir de la participación de los seres humanos. “La interacción con otros —ya sea en el empleo o de manera casual—, crea oportunidades para las personas, de evaluar a otros y ser evaluado, con el fin de encontrar los puntos de coincidencia hacia la convivencia, es decir compartir entendimientos, que forman parte también de mecanismos de desarrollo”<sup>88</sup>.

Para algunos psicólogos “desarrollistas”, los adultos jóvenes presentan el pensamiento denominado post formal, que en general propone un pensamiento que dé respuesta en términos relativistas y que fue abordado en el capítulo anterior. El pensamiento post formal toma en cuenta un mundo en el que las respuestas de actuación no son sólo erróneas o correctas en la resolución de problemas, sino que “nos desenvolvemos en un mundo en el que la lógica puede fallar ante la resolución de cuestiones humanas complejas, por lo que la resolución puede ser dada entre otras cosas en la integración de

---

<sup>86</sup> Ibid. p. 25.

<sup>87</sup> Ibid. p. 27.

<sup>88</sup> Ibid. p. 40.

experiencias pasadas”<sup>89</sup> y/o el uso de la racionalidad analógica pensada por Beuchot-Primerio, y referida en el libro *Hermeneutizar la educación*.

Otra perspectiva sobre el pensamiento post formal, es la del desarrollista Schaie, quien retoma la teoría de Piaget desde el punto donde la concluyó, y sugiere que el pensamiento de los adultos está regido por un patrón de etapas. Se enfoca en las maneras en que cada información es utilizada durante la edad adulta, en contraste con la idea de la adquisición y el entendimiento de nueva información según las aproximaciones de Piaget.

Antes de la edad adulta el principal desarrollo cognitivo implica la adquisición de la información. Esta información, sin embargo, es utilizada a lo largo de la vida. La situación cambia considerablemente en la temprana edad adulta, el conocimiento adquirido previamente no es lo único que se emplea, sino que con mayor frecuencia se requieren respuestas reflexivas, en el aquí y el ahora. Los adultos jóvenes entran en la etapa de *achieving stage* o la fase del logro, en el que la inteligencia, es aplicada a situaciones específicas que envuelven la elección de importantes sucesos, como la carrera profesional, la familia y la sociedad. “Durante esta etapa, los jóvenes adultos deben confrontarse a la resolución de problemas de seria importancia, así como las decisiones que toman, tales como la elección de empleo o de pareja, pues tienen implicaciones para el resto de la vida”<sup>90</sup>.

Durante las últimas etapas de la temprana edad adulta y mediana edad adulta, las personas se ubican en las etapas de responsabilidad y ejecución. En la etapa de responsabilidad, la mayor preocupación de los adultos de mediana edad son situaciones personales como proteger y mantener a su cónyuge, su familia, y dar atención a sus carreras.

---

<sup>89</sup> LABOUVIE-VIEF Op. cit., p. 62.

<sup>90</sup> SCHAIE, K. W. *Toward a stage of adult theory of adult cognitive development. Journal of aging and human development*. Posgrado Psicología, UNAM: 1993, V8, 130.

En algún momento durante la mediana edad adulta, muchas personas entran en la etapa de ejecución. En ésta las personas tienen una perspectiva concerniente al mundo. “No sólo se preocupan por sí mismos y sus vidas personales. Quienes se encuentran en esta etapa también emplean sus recursos en asuntos sociales, ven más allá de las situaciones individuales”<sup>91</sup>.

La edad madura marca la entrada a un período final, la etapa re integrativa, este período se distingue en la edad adulta madura, durante la cual la atención está puesta en situaciones de interés personal significativo. En esta etapa, la gente no centra la atención en adquirir conocimientos hacia la resolución de problemas. “La adquisición de conocimientos está dada en función a asuntos particulares que les interesan. Tienen menos interés en cosas que no les son de utilidad y que no tiene una aplicación inmediata en sus vidas”<sup>92</sup>.

Podemos decir entonces, que la mayoría de los casos que refieren la aplicación de ésta teoría sobre el pensamiento post formal, está directamente vinculada con situaciones de la vida diaria, la vida cotidiana. Ejemplos de esto son la elección de carrera profesional, la elección de pareja, el matrimonio, la elección de empleo, las posturas políticas, etc.

Ante este análisis, resulta pertinente en este punto resaltar el papel de la educación a través de la pedagogía en su relación con la vida cotidiana. Como se describió en el capítulo uno de esta tesis, la pedagogía de lo cotidiano mira a lo que hace educable al hombre y también a aquello para lo cual se lo educa. La pedagogía de lo cotidiano recordamos es, como su mismo nombre lo indica, una propuesta educativa que trata de abarcar no solamente lo relativo a la escuela, sino otros ámbitos de la vida. Es una propuesta que tiene sus bases de apoyo en la idea de Ágnes Heller abordada anteriormente, de revolucionar la vida cotidiana a partir de un concienzudo estudio sociológico de la vida cotidiana misma. La pedagogía de lo cotidiano parte de este

---

<sup>91</sup> Ibid. 135.

<sup>92</sup> Ibid. 138.

hecho y por tanto, define educación como formación de la personalidad, y no únicamente como formación académica. Concibe la educación desde sus más amplias acepciones y la percibe a través de la vida entera del ser humano, del que el desarrollo mental, psicológico o cognitivo, no puede apartarse.

Es entonces en este paraje, donde la pedagogía de lo cotidiano es enriquecida con las recientes aportaciones a la psicología del desarrollo. Puesto que para la pedagogía de lo cotidiano, educación es formación de la personalidad, podemos decir que ésta no se limita a una determinada etapa del desarrollo humano. A medida que la gente entra en la adultez, le preocupa menos la lógica de las situaciones y más bien toma en cuenta intereses de la vida real que influyen y matizan la conducta según sea el caso.

La conducta del ser humano, o procurando mayor especificidad, la psicología de los hombres y las mujeres, la reacción inmediata a su entorno, no muestra invariablemente las mismas características. De una u otra forma, el mismo entorno la modifica e influencia en muchos sentidos, que para los post-piagetianos referidos aquí, representan esquemas que se *aprenden* como miembros de un grupo social y finalmente se configuran como prototipos de personalidad.

No siempre desempeñamos lo mismos papeles, ni tampoco los desarrollamos de manera lineal, en el caso específico del desarrollo en los jóvenes adultos, que ya hemos venido abordando, la situación no es diferente, pues al entrar en esta etapa de la vida adquieren papeles sociales como trabajadores, padres, esposos, votantes, etc. y que podemos decir, no son asumidas de la misma manera en esta etapa de la vida. Tal es el caso de los adultos jóvenes que se convierten en padres, quienes requieren no sólo del dominio de habilidades y conocimientos básicos que le permitan sustentar la vida de un hijo pequeño, sino que es todo un proceso de acción que implica la conformación de su personalidad como padre, y que va desarrollándose a través de las situaciones que se le presentan. *Aprende* a ser padre (o madre), lo que para muchos es un proceso inacabado.

Una persona que pierde en la muerte a un ser muy allegado y amado, requiere en muchos casos desarrollar un tipo de personalidad que le ayude a enfrentar ese momento tan crítico, que en algunos casos supone -- por algunos -- *aprender* a vivir después de la tragedia.

Una joven profesionista recién egresada que desea acceder a mejores opciones de trabajo, se enfrenta a una situación de tipo moral ante las insinuaciones sexuales de su jefe laboral. La forma en la que proceda no sólo reflejará su personalidad conformada durante la primera etapa de su vida, sino que de acuerdo a los post-piagetianos, ella tiene la capacidad intelectual de dar una respuesta satisfactoria a esa situación, pues se encuentra en una de las etapas post formales denominada *achieving stage* o la etapa de logro, en el que la inteligencia es aplicada a situaciones específicas que envuelven la elección de importantes sucesos.

Estos breves ejemplos reafirman la teoría de que el pensamiento nunca deja de evolucionar y de renovarse. El adulto no sólo construye su propio conocimiento, también es el constructor activo de una personalidad consistente, en definitiva, de sí mismo, pues todos los aspectos del desarrollo humano implican cambio, siendo esta una acción constante.

Los post-piagetianos a través de la propuesta teórica de las operaciones post formales, han postulado un sentido de flexibilidad y adaptabilidad al sistema mental de los seres humanos, y para la pedagogía de lo cotidiano resulta enriquecedora, pues como describimos anteriormente, ella es la orientación para realizar la formación humana que parte de describir, comprender y valorar las condiciones concretas en las cuales se ejecuta, es decir en la vida cotidiana para conseguir resultados educativos al servicio de la vida humana. Su principal objeto de acción y reflexión es la formación del ser humano en todas sus determinaciones, lo cual conduce a subrayar que si bien puede ocuparse [y se ocupa] de la educación escolar, “su motivación más significativa es trabajar y razonar sobre la formación recibida por la humanidad, y por tanto, y

primariamente, sobre la educación social, y después sobre sus especies: la comunitaria, la familiar y la escolar.

La pedagogía de lo cotidiano es una intención formativa que busca producir educaciones con finalidad social, y que en consecuencia es predominantemente una pedagogía social, pero que también puede (y debe) ocuparse de la educación escolar. Se enfoca en la formación del ser humano, en la conformación de su humanidad, y es consecuentemente una práctica social que primero forma seres humanos y después escolares y ciudadanos.

Agentes de una acción de vida que requiere actualmente de una educación que permita la mejor convivencia, no solo entre los seres humanos, sino también una mejor convivencia con el lugar en el que vivimos, con el medio ambiente, los animales, la naturaleza, el ecosistema, etc.

La educación ha sido una constante en la historia, a través de ella se han formado hombres y mujeres con características específicas que respondan a las necesidades del mundo en el que se desarrollan. Hoy en día es necesario formar seres humanos conscientes de su realidad social, que se asuman ante sus acciones, que se expresen en las consecuencias de sus actos, y mejor aún que no se conciban ajenos ante el medio en el que se desarrollan, que se reconozcan legítimamente en los múltiples papeles en los que se desempeñan, no sólo para la satisfacción de intereses inmediatos y personales, sino sociales y a largo plazo.

Los aportes de los post-piagetianos, recuperados desde la pedagogía, son útiles para diversos proyectos educativos, y si bien, la investigación sobre estos temas tiene poco tiempo de existencia, ya ha dado suficiente información que aquí hemos recuperado y sistematizado, para buscar promover la continuación de las investigaciones a realizar, no sólo en el ámbito de la psicología sino en el de la pedagogía.

## Conclusiones

La pedagogía analógica de lo cotidiano como una propuesta teórica y práctica, es enriquecida con algunas de las recientes aportaciones post-piagetianas. La abordada en ésta tesis promueve el desarrollo de nuevas etapas cognitivas que permiten el uso práctico de nuestros procesos mentales, especialmente en la edad adulta temprana. No asume de menor importancia, ninguna de las previas etapas en el desarrollo humano, pero sí contribuye a una mejor comprensión de los procesos psicológicos a lo largo de la vida. Para la pedagogía analógica de lo cotidiano por ser una pedagogía revolucionaria, no sólo admite la realidad del proceso educativo a lo largo de la vida, sino que la concibe como todo un proceso de formación implicado en múltiples factores que la comprenden.

La educación como formación de la personalidad y no únicamente como instrucción, o adquisición, es una manera de comprender que la educación va más allá de lo establecido, lo institucionalizado, lo estructurado y vertical. La educación está en todo lo que nos rodea, lo que escuchamos, lo que vemos, lo que experimentamos, en lo que vivimos cotidianamente. Esto de ninguna manera lo implica de manera negativa, pero sí como todo un proceso que se realiza incluso de forma inconsciente. Esto en muchos casos nos ha llevado a realizar una serie de acciones que tienden a lo cotidiano, a lo poco o nada meditado. Vivimos la vida a través de una serie de hábitos, formas y condiciones que limitan el espacio de acción responsable, no únicamente en la vida personal, sino en la vida social.

Lo social es precisamente el campo de acción de la pedagogía de lo cotidiano, se inserta en un proceso de formación humana que se dirija a la construcción de una sociedad consciente de sí misma, en la que sus integrantes no se vean como individuos aislados de las consecuencias de sus acciones, sino como personas que forman parte de un todo,

que cualquier decisión en primer plano, representa una reacción o consecuencia en el medio del que forma parte.

Como nunca antes, nos encontramos en un período de la historia humana en el que cada paso que damos debe ser previo a un ejercicio de reflexión y análisis. Los jóvenes adultos hoy, tiene ante sí el gran reto de desempeñar múltiples roles dentro de la sociedad en la que se desempeñan, pero también de cuestionarse sobre si esos roles son los más adecuados por ocupar. Preguntarnos si la carrera profesional que vamos a elegir está en función únicamente de intereses económicos, o si con nuestra preparación podemos convertirnos en potenciales de desarrollo para nuestra comunidad. Si lo que efectuamos cotidianamente como el alimentarnos implica un daño al ambiente o a nosotros mismos. Si estamos listos para ser padres, o si damos la debida importancia a nuestro papel de habitantes de una ciudad sobre poblada, e inmersa en conflictos sociales, políticos y económicos. Si con nuestras acciones contribuimos a la perpetuidad de dichos conflictos, etc.

La pedagogía de lo cotidiano pugna a favor de una transformación que surge a partir de la comprensión del ser humano a través de la vida, y que mediante la educación puede realizarse. El conocimiento más específico sobre lo que sucede en la psicología de los seres humanos, es un paso más hacia dicha transformación, y la reafirma entonces como una pedagogía de la práctica, y no únicamente crítica.

## BIBLIOGRAFÍA:

1. ARMON, Cheryl. *Ethical reasoning across the life span in: Beyond formal operations*. New York, Praeger, 1996.
2. BÓRQUEZ, Rodolfo. *Pedagogía Crítica*. México, Trillas, 2006.
3. CLEMENTE, Antonio. *Psicología del desarrollo adulto*. Madrid, Editorial Narcea, 1996.
4. COMMONS, Michael L. *Beyond formal operations*. New York, Praeger, 1996.
5. CORRAL, Iñigo, Antonio. *De la lógica del adolescente a la lógica del adulto*. Madrid, Trotta, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1998.
6. DÍAZ, Frida. *Piaget en la educación*. México, Paidós, 1999.
7. Diccionario de psicología y pedagogía de Castells.
8. Diccionario de uso del español actual. CLAVE. 1996, Madrid.
9. FELDMAN, Robert. *Adjustment: applying psychology in a complex world*. New York. México, Mc Graw Hill, 1999.
10. FERREIRO, Emilia. *Vigencia de Jean Piaget*. México, Editorial Siglo XXI, 2001.
11. FISCHER, Kurt. *The development of abstractions in adolescence and adulthood in: Beyond formal operations*. New York, Praeger, 1996.
12. FULLAT, Octavi. *Filosofías de la educación*. Barcelona, Editorial CEAC, 1992.
13. FURTH, Hans. *La teoría de Piaget en la práctica*. Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 1978.
14. GAUVAIN, Mary. *The social context of cognitive development*. New York, The Guilford Press, 2001.
15. GINSBURG, Herbert. *Piaget y la psicología del desarrollo intelectual*. Madrid, Editorial, Prentice/Hall. 1977.
16. GINSBURG, Herbert. *Piaget y la Teoría del desarrollo intelectual*. México, Editorial Prentice Hall, 1980.

17. HELLER Ágnes. *Historia y vida cotidiana, aportación a la sociología socialista.*, Barcelona, Editorial Grijalbo, 1970.
18. HELLER, Ágnes. *Sociología de la vida cotidiana.* Barcelona, Ediciones Península, 1977.
19. HENRY, Mather. *Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erickson, Piaget y Sears.* Buenos Aires, Editorial Amorrortu, 1971.
20. KENNEDY, Patricia. *Adolescent and adulthood thought: a structural interpretation in: Beyond formal operations.* New York, Praeger, 1996.
21. LABOUVIE- VIEF, Gisela. *Logic and self regulations from youth to maturity: a model in: Beyond formal operations.* New York, Praeger, 1996.
22. LABOUVIE-VIEF, Gisela. *Modes of knowing and language processing. Symposium on developmental dimensions of adult adaptations. Perspectives in mind, self and emotion.* Chicago, Praeger, 1990.
23. LUZURIAGA, Lorenzo. *Pedagogía.* Buenos Aires, Editorial Losada, 1991.
24. NASSIF, Ricardo. *Pedagogía General.* Kapelus, Buenos Aires, 1980.
25. PHILLIPS, John. *Los orígenes del intelecto según Piaget.* Barcelona, Editorial Fontanella, 1972.
26. PIAGET, Jean. *Problemas de Psicología Genética.* Madrid, Ed. Ariel, 1976.
27. PIAGET, Jean. *Psicología y Pedagogía.* Barcelona, Editorial: Ariel, 1973.
28. PLANCHARD, Émile. *La pedagogía contemporánea.* Madrid, Editorial. Rialp, 1978.
29. PRIMERO Rivas, Luis E. *Epistemología y Metodología de lo cotidiano.* México, Primero Editores, 2002.
30. PRIMERO RIVAS, Luis Eduardo y Mauricio Beuchot. *La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano.* México, Primero Editores, 2003.
31. PRIMERO RIVAS, Luis Eduardo. *Emergencia de la Pedagogía de lo Cotidiano.* México, Primero Editores, 1999.
32. RICHARDS and COMMONS. *Systematic, meta systematic, and cross paradigmatic reasoning: a case for stages of reasoning beyond formal operations in: Beyond formal operations.* New York, Praeger, 1996.
33. RIEGEL. M *A tentative description of post formal thinking.* Massachusetts EUA, Acervo 1993. Vol. 63, no. 3.

34. SARRAMONA, Jaime. *¿Qué es la pedagogía?* Barcelona. Editorial, CEAC, 1985.
35. SCHAIE, K. W. *Toward a stage of adult theory of adult cognitive development. Journal of aging and human development.* Posgrado Psicología. UNAM, 1993, V8.
36. SINNOTT, Jan. *Postformal reasoning: the relativistic stage in: Beyond formal operations.* New York, Praeger, 1996.
37. TENNANT, Mark. *Psychology and adult learning.* New York, Editorial Routledge, 1997.
38. VIDAL, Fernando. *The development of the young Piaget in: Beyond formal operations.* New York, Praeger, 1996.